

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2019

Kateřina Lišková

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Výchova k hodnotám prostřednictvím metody Persona Dolls**

Value – based education using Method Persona Dolls

Kateřina Lišková

Vedoucí práce: PhDr. Jana Poche Kargerová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy (M7503)

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

2019

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Výchova k hodnotám prostřednictvím metody Persona Dolls vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Ve Velké Dobré dne 4. 4. 2019

Podpis:.....  
*Kateřina Lišková*

Ráda bych zde poděkovala vedoucí své diplomové práce PhDr. Janě Poche Kargerové, PhD., která mi poskytovala cenné rady a podněty k této práci. Dále bych ráda poděkovala organizacím Člověk v tísni, o. p. s. a Škola Cyril Mooney, které mi umožnily absolvovat kurzy a získat potřebné osvědčení. V neposlední řadě děkuji celé své rodině a přátelům, kteří stáli po celou dobu při mně a byli mi tak velkou oporou.

## **Abstrakt:**

Diplomová práce se zabývá metodou Persona Dolls, která rozvíjí postoje a hodnoty dětí, především se zaměřuje na rozvoj empatie, kreativity, zdravého sebevědomí, pozitivního hodnocení ostatních a prosociálních forem chování. Teoretická část se zaměřuje na popis kurikulární reformy a celkové charakteristiky kurikulárních dokumentů, zejména pak Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. V teoretické části se především zaměřuji na metodu Persona Dolls z hlediska teoretických zásad, cílů, způsobu jejího využití a přínosů, ale i z hlediska úskalí, která mohou při práci s ní nastat. Analyzuji zde také metodu z pohledu kurikulárních dokumentů jako možný nástroj pro rozvoj klíčových kompetencí. Dále se zabývám emoční inteligencí a emočním vývojem žáků mladšího školního věku, popisem hodnot a emocí. Dále se zabývám konceptem hodnotového vzdělávání sestry Cyril Mooney. Obě metody navzájem porovnávám a vyhledávám možnosti propojení metody Persona Dolls se strategiemi používané v hodnotovém vzdělávání.

Výzkumnou část tvoří akční výzkum, ve kterém sleduji zejména rozvoj empatie a komunikativní kompetence u žáků mladšího školního věku prostřednictvím metody Persona Dolls doplněné o systém dalších setkání a aktivit pro lepší efektivitu metody. Za pomoci reflektivního cyklu popisuji plánování jednotlivých lekcí, jejich průběh i následné doporučení pro lekce následující.

## **Klíčová slova:**

Akční výzkum, empatie, hodnotové vzdělávání, hodnoty, klíčové kompetence, metoda Persona Dolls, Rámcový vzdělávací program.

**Abstract:**

This thesis deals with Method Persona Dolls, which evolves children's approach and values, it is pre-eminently focused on empathy development, creativity, self-confidence, positive evaluation of others and forms of pro-social behaviour. The theoretical part is focused on the description of curriculum reforms and characteristic of curriculum documents in general, particularly on Framework Educational Programme for Basic Education. The theoretical part further deals with this method from the point of view of theoretical principles, methods of its use and contribution, but from the point of drawback as well, which can occur when using this method. The method is also analysed from the point of view of curriculum documents as a possible tool for key competencies development. In addition, it is concerned about emotional intelligence and grade-schoolers emotional development, values and emotion description. Furthermore, the concept of value-based education of Cyril Mooney will be concerned as next item. Both methods are compared and I search for possible linkage between Method Persona Dolls and strategies used in value education.

The action research will form the research part of the thesis, in which the empathy development and communicative competence of pupils using the Persona Dolls Method is observed, supplemented by the system of further appointment and activities for the better effectiveness of this method. Using the reflective cycle, particular lesson planning, their processes and subsequent recommendation for following lessons is described.

**Key words:**

Action Research, Value-based Education, Values, Key Competences, Method Persona Dolls, Framework Education Programme.

## Obsah

1. Úvod .....	9
2. Teoretická část .....	11
2.1. Kurikulární reforma a vývoj primárního vzdělávání .....	11
2.2. Kurikulární dokumenty .....	13
2.3. RVP ZV .....	14
2.4. Inovativní či alternativní přístupy ve vzdělávání .....	19
2.5. Metoda Persona Dolls .....	20
2.5.1. Teoretické zakotvení .....	20
2.5.2. Charakteristika metody Persona Dolls .....	24
2.5.3. Cíle metody Persona Dolls .....	26
2.5.4. Způsob využití panenky .....	28
2.5.5. Podmínky pro realizaci metody .....	30
2.5.6. Role pedagoga .....	33
2.5.7. Výběr aspektu a tvorba panenky .....	34
2.5.8. Metoda Persona Dolls z pohledu výukových metod .....	36
2.5.9. Úskalí metody Persona Dolls .....	39
2.5.10. Návaznost metody Persona Dolls na kurikulární dokumenty ČR .....	40
2.5.11. Shrnutí kapitoly .....	45
2.6. Hodnoty v kontextu vzdělávání .....	46
2.7. Empatie jako schopnost i jako hodnota .....	49
2.8. Emoční inteligence z hlediska připravenosti pro práci s hodnotami .....	53
2.9. Hodnotové vzdělávání sestry Cyril Mooney .....	55
2.9.1. Porovnání metody Persona Dolls a hodnotového vzdělávání .....	60
2.10. Shrnutí teoretické části .....	62
3. Výzkumná část .....	63
3.1. Východiska výzkumu .....	63

3.1.1. Výzkumný problém.....	64
3.1.2. Cíle výzkumu .....	64
3.1.3. Výzkumné otázky.....	65
3.1.3. Výzkumné metody .....	66
3.1.4. Výzkumný vzorek .....	69
3.2. Realizace výzkumu .....	70
3.2.1. Analýza jednotlivých lekcí.....	72
3.2.2. Analýza interview s paní učitelkou X .....	96
3.2.3. Analýza učebnic Hodnotového vzdělávání z hlediska rozmanitosti a hodnot...	97
4. Diskuze.....	99
5. Závěr.....	102
Odborná literatura.....	103
Elektronické zdroje.....	106
Seznam příloh .....	107



## 1. Úvod

S metodou Persona Dolls jsem se poprvé seznámila díky PhDr. Janě Poche Kargerové, která mě odkázala na webové stránky, ve kterých jsem se dozvěděla víc o metodě. Již v popisku mě metoda velice zaujala, a proto jsem se zapsala na kurz Dialogem k respektu: Školení pro práci s metodou Persona Dolls, který pořádá Člověk v tísni, o. p. s. Byl to můj první vzdělávací kurz a neměla jsem tušení, jak moc mě ovlivní.

Kurz byl devítidenní, rozložený do několika měsíců. Během této doby jsme si měli možnost vyzkoušet mnoho aktivit, ve kterých jsme poznávali sami sebe, komunikovali o problémech diskriminace a své názory sdíleli s ostatními. Některé aktivity byly zaměřené na vzpomínání a vracení se do svého dětství, což mnohdy nebylo vůbec jednoduché. Kromě teoretických poznatků jsme se dozvěděli i mnoho praktických rad a informací vycházejících ze zkušeností lektorek. Učili jsme se, jak má metoda správně probíhat a jak s panenkou pracovat. Vyvrcholením celého kurzu byla samotná tvorba vlastní panenky a vytvoření její identity. Vznikaly pod našima rukama krásné osobnosti, které jsme si navzájem představovali. Mezi jednotlivými bloky našich setkání jsme si museli panenku vyzkoušet i v praxi, napsat reflexi a natočit video, které jsme poté konzultovali a rozebírali.

Právě díky absolvování tohoto kurzu, který pro mě byl natolik inspirativní, vznikl impulz pro rozhodnutí, že se tématem panenek s osobností budu zabývat ve své diplomové práci.

Panenko s osobností má určitý aspekt, kterým je výjimečná. Může se jednat o barvu pleti, odlišný rodný jazyk, typ rodiny, ve které žije nebo může mít jakýkoli handicap či nemoc. Každá panenka je jedinečná a tak jako my, má své rysy a vlastnosti. S někým bydlí, má ráda nějaké zvíře, má svou oblíbenou barvu nebo jídlo. Panenka pak navštěvuje děti v mateřských nebo základních školách a řeší s nimi své radosti, ale také starosti, které prožívá. Nejenže se děti prostřednictvím panenky seznamují se situacemi, které mohou někoho z nich potkat nebo se mohou setkat s někým, kdo takovou situaci právě prožívá, ale také je učí, jak by se měly v takových situacích zachovat. Řeší tedy situace, o kterých je v běžném edukačním procesu obtížné hovořit. Panenka usnadňuje pedagogovi jeho roli, protože tyto situace přináší ona sama a ne přímo učitel. Metoda rozvíjí komunikační dovednosti a dovednosti spjaté s empatií a citlivostí. Snaží se rozvíjet kritické myšlení,

toleranci a respekt a boj za nespravedlnost spojené s diskriminací. Může mít vliv na rozvoj dětských hodnot a postojů.

Právě rozvoj hodnotového vzdělání prostřednictvím metody Persona Dolls je hlavním tématem celé diplomové práce. Cílem diplomové práce je seznámení s metodou Persona Dolls, objasnit její teoretická východiska a smysl používání této metody. Mou výzvou je navázat na již předešlé práce, které byly napsané na téma metody Persona Dolls, a pokusit se obohatit systém návštěv s panenkou o další aktivity spjaté s rozvojem hodnot pro větší efektivitu u žáků v jejich reálném životě. Proto popisují i další způsob rozvoje hodnot, a to skrze hodnotové vzdělávání sestry Cyril Mooney. Nacházím souvislosti, možná propojení a především vzájemné obohacení těchto dvou metod, ale zároveň jejich odlišnosti. V teoretické části jsou tedy vymezeny pojmy, teoretická východiska a vysvětlení metody Persona Dolls i dalšího konceptu rozvíjejícího hodnotové vzdělávání podle sestry Cyril Mooney. Kromě seznámení se s koncepty teoretická část zachycuje analýzu metod z pohledu kurikulárních dokumentů, především z hlediska klíčových kompetencí. Praktická část seznamuje s cíli výzkumu, výzkumnými metodami a popisem výzkumného vzorku. Samotný akční výzkum se zabývá analýzou videí, ve kterých zaznamenám své návštěvy s panenkou i s dalšími aktivitami ve škole u dětí. Součástí je porovnání vstupních a výstupních aktivit, ze kterých vyplyne závěrečný výsledek, zda díky aktivitám u dětí nastane rozvoj komunikační kompetence s důrazem na rozvoj empatie a emocí dětí. Z výzkumů již vzniklých diplomových prací vyplývá, že metoda Persona Dolls pro určité typy žáků může mít svá úskalí, protože pouhá komunikační metoda s panenkou není dostatečně efektivní. V praktické části tedy popíši systém návštěv s panenkou, spolu s dalšími aktivitami a pokusím se najít obohacení i s hodnotovým vzděláváním.

## 2. Teoretická část

Cílem teoretické části je popsat vývoj primárního vzdělávání včetně kurikulární reformy. Díky reformě se plynule dostávám v další kapitole k charakteristice kurikulárních dokumentů, zejména se pak blíže zabývám Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Především se dotýkám klíčových kompetencí a průřezových témat, které dále propojuji s metodou Persona Dolls. Popisuji také některé inovativní a alternativní přístupy vzdělávání, čímž se dostávám k metodě Persona Dolls, která se řadí mezi inovativní přístupy. Podstatnou kapitolou teoretické části je kapitola popisující charakteristiku metody persona Dolls. V jednotlivých podkapitolách se snažím nastínit teoretická východiska metody, její cíle, podmínky nutné pro efektivní působení, roli pedagoga při práci s panenkou i výběr aspektu panenky. Kromě toho se zabývám také úskalími metody, které se později v praktické části snažím změnit. Zabývám se metodou také jako nástrojem pro rozvoj klíčových kompetencí či jednotlivých průřezových témat. Dále navazuji na hodnoty ve vzdělávání, rozvoj empatie jako hodnoty i jako schopnosti a zabývám se vývojem emoční inteligence u dětí. Tím se dostávám k další metodě hodnotového vzdělávání sestry Cyril Mooney, která se snaží o stejné cíle jako metoda Persona Dolls. Proto tyto dvě metody srovnávám a nacházím souvislosti pro praktické využití.

### 2.1. Kurikulární reforma a vývoj primárního vzdělávání

Abych se mohla dostat k samotnému tématu diplomové práce, vkládám na samý počátek teoretické části kapitolu, ve které ujasňuji krátký přehled vývoje primárního vzdělávání. Kdyby se totiž neodehrály některé důležité události, hodnotové vzdělávání by dnes nemělo takovou míru důležitosti v celkovém žebříčku základního vzdělávání.

Zkoumání dětství se stalo zásadním tématem 20. století. Objevovaly se totiž snahy všimnout si dětství jako jedné z životních etap, kterou je třeba respektovat a které je třeba věnovat mnoho pozornosti. Velký zlom nastal, když Ellen Keyová vydává roku 1900 spis *Století dítěte*. Doba si vyžaduje pedagogickou revoluci. „*Hlavním znakem reformní pedagogiky je důraz na dítě jako člověka s jeho specifickými přednostmi, které se mají v plnosti rozvinout...*“ (Helus, 2009, s. 36).

Podle Spilkové a kol. (2005, s. 15) je nejvýznamnějším mezníkem rok 1989. Z hlediska vnější reformy totiž proběhlo několik podstatných změn. Po roce 1990 se

postupně posiluje svébytnost, didaktická specifčnost a poměrná samostatnost primárního vzdělávání. To má za důsledek vzrůstání počtu samostatných primárních škol. Další změnou je propojování primární školy se stupněm předcházejícím, tedy s předškolní výchovou. Během počátku devadesátých let dvacátého století probíhaly v České republice experimenty s propojováním těchto dvou školských stupňů a jejich ověřování. Experimenty se inspirovaly ostatními zeměmi Evropské unie, ve kterých již vazba školního a předškolního vzdělávání probíhala. Podstatnou změnou primární školy bylo přidání jednoho roku studia navíc. Ve školním roce 1996/1997 se tedy zavedl pětiletý model namísto čtyřletého, který opět odpovídal trendům ostatních zemí. V pojetí primární školy se změnil celkový pohled na integraci či segregaci žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Za posledních několik desetiletí totiž tito žáci byli spíše vyčleňováni do specializovaných zařízení, což ještě posílila Nová koncepce z roku 1976. V posledních letech se však pojetí zřetelně proměnilo a usiluje o integraci.

Z hlediska vnitřní reformy jsou podstatné změny pojetí cílů vzdělávání. Česká (resp. československá) primární škola má vcelku zřetelnou didaktickou tradici s četnými progresivními prvky, které byly nejvýraznější v období národního obrození a období první republiky. Změna k horšímu poté přišla s Novou koncepcí v sedmdesátých letech minulého století, protože nastalo přecenění teoretického poznání a naopak podcenění smyslového poznání, což znamenalo především pamětné učení bez porozumění. Následná změna pojetí přišla až s reformou roku 1989, která chtěla znovu posílit celkový rozvoj osobnosti dítěte. To znamenalo změnu pojetí cílů primárního vzdělávání, kdy do popředí vstoupily postoje a hodnoty, teprve poté dovednosti a vědomosti. Mezníkem v politické dokumentaci byl vznik Standardu základního vzdělávání, na který navazují nově vzniklé vzdělávací programy – Obecná škola a Národní škola. Tato změna v kurikulárních dokumentech následně vyústila ve vznik Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) (Spilková a kol., 2005, s. 91-109).

RVP ZV nyní vychází z nového pojetí základního vzdělávání. Oproti předchozímu vývoji před rokem 1989, se v RVP mění pohled na hierarchii cílů vzdělávání. Místo původní trojice, vědomosti, dovednosti a návyky s důrazem především na paměťové osvojování učiva, se RVP ZV snaží o všestranný rozvoj dětské osobnosti díky komplexnímu působení na žáka, nejen však v oblasti kognitivní, ale také v oblasti kompetencí, postojů a hodnot. Jde o hledání „*rovnováhy mezi tradičním důrazem na*

*kvantitu vědomostí a významem dalších dimenzí vzdělávání, jako je např. rozvoj dovedností, postojů a hodnotových orientací, zájmů a vnitřní motivace, kultivace etických kvalit dětské osobnosti, pěstování odpovědnosti, sebedůvěry“ (Spilková a kol. 2005, s. 23).*

*„Probíhající reformy vzdělávacího systému potvrzují postupnou realizaci nových trendů, neboť značná část učitelů i veřejnosti není schopna, ani ochotna větší změny přijímat, poněvadž pro ně znamenají také přestavbu postojů a způsobu myšlení“ (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 11).*

Prosociální postoje u dětí a výchova k hodnotám se objevovaly jako potřebné až ve druhé polovině dvacátého století, kdy se aktualizuje nový myšlenkový proud nazývaný humanismus. Princip humanizace způsobuje, že do popředí vstupují hodnoty, jako například solidarita, soudržnost, spolupráce a další (Spilková a kol., 2005, s. 33).

## **2.2. Kurikulární dokumenty**

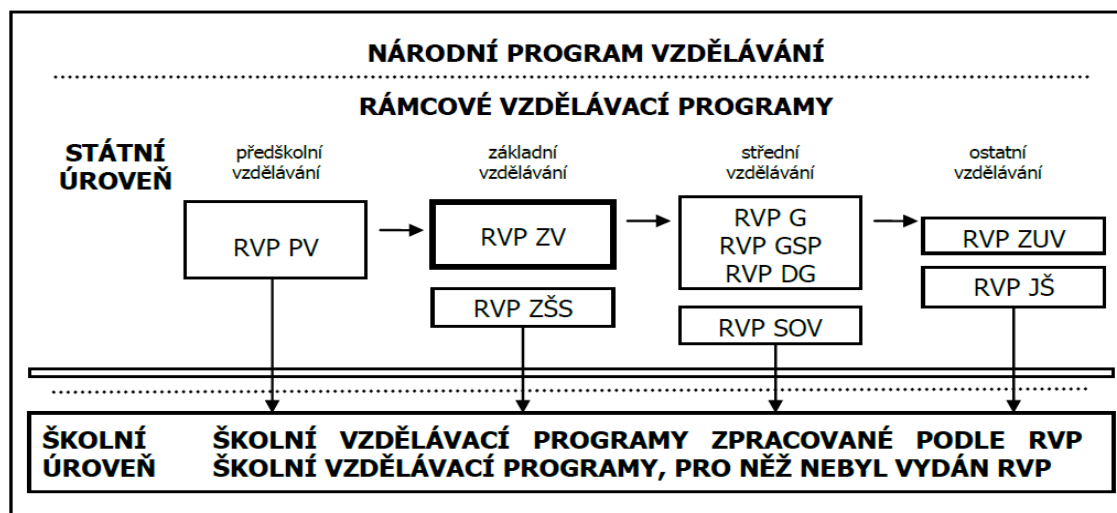
V této kapitole stručně seznámím čtenáře se systémem dokumentů, které učitelům udávají směr v kladení cílů na výuku. Jedná se o takzvané kurikulární dokumenty, které si dále přiblížíme.

Podle Maňáka, Janíka, Švece, 2008 je kurikulum souhrn znalostí, které si má osvojit každý jedinec dané společnosti, je též součástí kultury, proto také odráží stupeň jejího rozvoje a potřeb. Kultura je svět, který je vytvořený člověkem pro člověka a je životním prostorem každého jedince. Protože i škola a vzdělávací instituce patří do oblasti společnosti, ve které se kultura vyvíjí a spoluvytváří, tak daná kultura a vzdělávání vytváří značné vazby. V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 137) je kurikulum popsáno následovně: *„obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení.“* Z čehož vyplývá, že termín kurikulum je zastřešující pro pojmy učební plán a učební osnovy. A je tedy obecnějšího rázu.

Mezi kurikulární dokumenty, které udávají principy vzdělávání na státní úrovni, patří Národní program rozvoje vzdělání v České republice, jinak také pod názvem Bílá kniha, který vznikl v roce 2001. Bílá kniha představuje ucelený koncept rozvoje vzdělávání v České republice. Tento dokument byl přijat vládou, vymezil základní strategii vzdělávací politiky v ČR. Také se stal základním stavebním kamenem pro tvorbu školského zákona

č. 561/2004 Sb., přijatého v roce 2004. Kromě Bílé knihy patří mezi státní dokumenty také Rámcový vzdělávací program pro jednotlivé stupně škol. Na školní úrovni se pak nachází školní vzdělávací plán, na jehož tvorbě se podílejí sami učitelé spolu s vedením školy (Maňák, Janík, Švec 2008, s. 34; Spilková a kol. 2005, s. 21).

Následující schéma vyobrazuje systém kurikulárních dokumentů.



Obr. 1 Systém kurikulárních dokumentů (RVP ZV, 2017, s. 5)

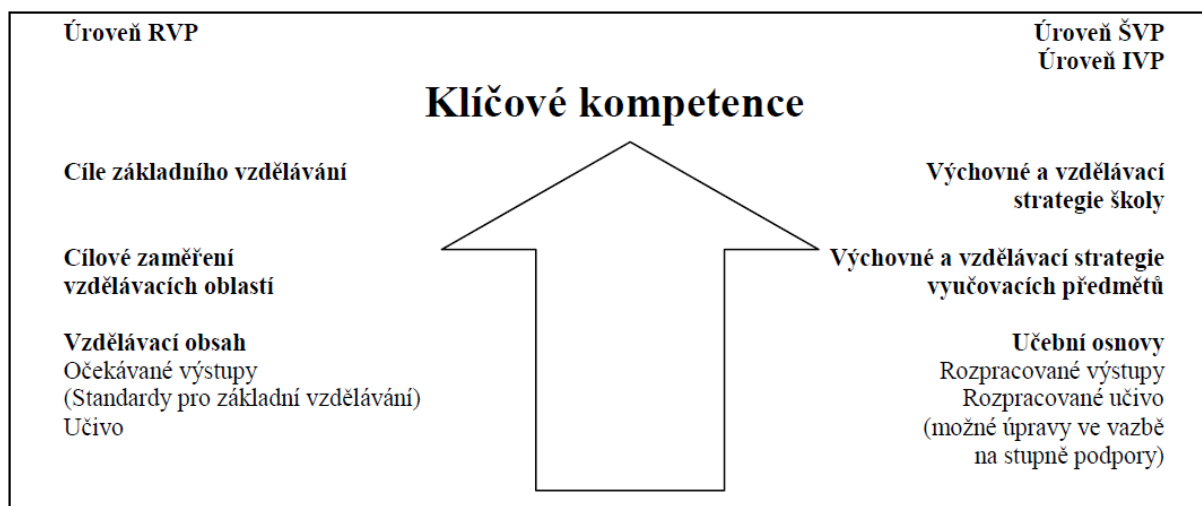
### 2.3. RVP ZV

Dále se budu podrobněji zabývat analýzou Rámcového vzdělávacího plánu pro základní vzdělávání, které vymezuje pojetí a cíle vzdělávání. RVP ZV je totiž směrodatný dokument, kterým se řídí školy a pomocí kterého tvoří své školní vzdělávací plány, a tedy i stanovují cíle vzdělávání. Je podstatné znát obecnou charakteristiku a členění RVP ZV a především se seznámit s klíčovými kompetencemi, skrze které směřujeme k cílům. Právě klíčové kompetence jsou totiž zásadní pro zacházení s metodou Persona Dolls. Dále se v této kapitole seznámíme i s průřezovými tématy, které má též metoda Persona Dolls možnost rozvíjet.

*„Základní vzdělávání má žákům pomáhat utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělávání, které se orientuje zejména na situace blízké životu a na praktické jednání“* (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 35). Právě učivo je prostředkem, které by mělo vést k dosažení klíčových kompetencí. Klíčové kompetence se popisují jako „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot

*důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“ (RVP ZV, 2017, s. 10).*

Následující schéma jasně naznačuje, že právě klíčové kompetence jsou stěžejní pro vzdělávací proces, protože k nim směřují veškeré edukační snahy.



**Obr. 2 Směřování k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků (RVP ZV, 2017, s. 15)**

Klíčové kompetence jsou v RVP ZV rozděleny na klíčové kompetence: k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní (RVP ZV, 2017).

Osvojení kompetence k učení znamená, že žák dokáže využívat efektivní způsoby a strategie vlastního učení, je ochoten věnovat se celoživotnímu vzdělávání, s vyhledanými informacemi dokáže vhodně zacházet, využívat je do procesu edukace, uvádí informace do širších souvislostí, ze kterých si vytváří komplexní pohled na věc. Je schopen samostatně pozorovat a experimentovat. Zároveň odkrývá smysl a cíl učení, ke kterému si vytváří pozitivní vztah.

Aby žák splnil kompetence k řešení problémů, měl by umět vnímat nejrůznější situace a naplánovat způsob k jejich vyřešení. Pro práci s hodnotovým vzděláváním je podstatné především, že žák *„ověřuje prakticky správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací“* a *„kriticky*

*myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledek svých činů zhodnotí“ (RVP ZV, 2017, s. 11).*

Kompetencemi komunikativními se u žáka rozvíjí formulace, vyjadřování a obhájení vlastních myšlenek jak v písemné, tak i ústní podobě, naslouchání promluvám druhých lidí a vhodné reakce na ně, zapojení se do diskuze. Získané komunikativní dovednosti poté žák dokáže vhodně využít k vytváření vztahů k soužití a spolupráci s ostatními. Nejde jen o rozvoj verbálních dovedností, ale i o neverbální komunikaci a její vhodné zacházení.

Kompetence sociální a personální jsou v RVP ZV vymezeny jako spolupráce ve skupině, podílení žáků na tvorbě pravidel práce v týmu, vytváření příjemné atmosféry na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi, nabízení a přijímání pomoci, respektování různých hledisek, vnímání naslouchání ostatních, co dělají a říkají, tvorba pozitivního přístupu k sobě samému, což rozvíjí sebedůvěru, sebeuspokojení a sebeúctu.

Cílem osvojení si kompetence občanské je, aby žák byl schopen respektovat názory druhých lidí a ocenit jejich vnitřní hodnoty. Dále také aby se dokázal vcítit do situací, které se mohou stát druhým lidem a dokázal čelit hrubému zacházení či dokonce násilí. Žák by měl chápat základní principy zákonů, svých povinností, práv a společenských norem. Měl by ochraňovat tradice, kulturu i historické dědictví, projevovat kladný vztah k umění. Dále rozumět ekologickým souvislostem a problémům, napomáhat zlepšení životního prostředí a jednat v zájmu svého zdraví i rozvoje společnosti.

Po dokončení základní školy by žák měl být schopen v rámci kompetence pracovní používat účinně nástroje a jiné vybavení, plnit své závazky kvalitně, dokázat se přizpůsobit změnám a dodržovat určená pravidla při práci. Při práci používat získané znalosti a dovednosti z jednotlivých oblastí vzdělávání (RVP ZV, 2017, s. 10-13).

Osvojování klíčových kompetencí není krátkodobý a jednoduchý proces. Naopak má své začátky již v předškolním vzdělávání, které posléze navazuje na základní či dále i na střední vzdělávání a postupně se rozvíjí během celého života jedince. Zároveň se jednotlivé klíčové kompetence prolínají, nestojí totiž samostatně, ale naopak se vzájemně doplňují. Proto se k jejich rozvoji využívají různorodé činnosti či aktivity a k jejich rozvoji směřuje veškerý vzdělávací obsah (RVP ZV, 2017, s. 10).



Cíle, ke kterým by měl směřovat vzdělávací proces a veškerá snaha učitelů, vedou právě skrze klíčové kompetence. Jak už bylo řečeno, rozvoj kompetencí není snadný. K jejich rozvíjení je zapotřebí využívat různé aktivizující a konstruktivistické strategie a metody. Jednou z metod, jak podněcovat rozvoj klíčových kompetencí, je právě využití metody Persona Dolls. Podrobněji se budu tímto tématem zabývat v kapitole Metoda Persona Dolls jako nástroj pro rozvoj klíčových kompetencí.

Rámcový vzdělávací program je dále rozčleněn do devíti vzdělávacích oblastí, které se dělí dle obsahu učiva. Mezi ty patří: Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví a Člověk a svět práce. Vzdělávací obsah daných vzdělávacích oblastí se dále dělí ve školním vzdělávacím programu na jednotlivé vyučovací předměty, a to tak, aby učivo cílilo k rozvoji klíčových kompetencí.

Na obsahy učiva jednotlivých vyučovacích předmětů navazují průřezová témata s výrazně formativními funkcemi, která doplňují dokumenty o aktuální problémy života společnosti současného světa, tedy doplňují komplexnost vzdělávání. Průřezová témata obsahují výchovný aspekt a napomáhají rozvoji osobnostnímu a charakterovému, zde mají žáci prostor k vytváření svých postojů a hodnotového systému. Tato průřezová témata mají v pravomoci samy školy, ale měla by být v průběhu vzdělávání všechna postupně zařazena. Mezi ně patří Výchova demokratického občana, Osobnostní a sociální výchova, Environmentální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Mediální výchova a Multikulturní výchova (RVP ZV, 2017, s. 126; Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 35).

Osobnostní a sociální výchova má své zvláštnosti v tom, že učivem se stává sám žák nebo žákovská skupina. Učivem jsou také všední situace, které doprovázejí žákův život. Smyslem tohoto průřezového tématu je nacházet cestu ke spokojenosti vlastního života podpořené dobrými vztahy k sobě samému, ale také k dalším lidem. Rozvíjí tedy schopnost utvářet dobré mezilidské vztahy jak ve třídě, tak i mimo ni. Osobnostní a sociální výchova má vazby také na komunikativní kompetence, protože se zaměřuje na každodenní komunikaci jako prostředek k jednání v různých situacích. Rozšiřuje verbální i neverbální komunikaci o sociální dovednosti a zdokonaluje schopnosti efektivní spolupráce a komunikace v týmu. V obsahu tématu se klade důraz také na podobnost

a odlišnost lidí i názorů a na respektování kulturních i etnických odlišností, což vede k rozvoji tolerance a empatie.

Výchova demokratického občana představuje vazbu na hodnoty, konkrétně na spravedlnost, toleranci, solidaritu a odpovědnost. Má vybavit žáka schopností řešit problémy s ohledem k respektu druhých, ohledem na zájem celku a s vědomím vlastních práv a povinností. Realizuje se tím i klima třídy, ve které žáci mohou mluvit o svých názorech a demokraticky se podílet na společných rozhodnutích.

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech si klade za cíl vychovat žáky zodpovědné, tvořivé a schopné. Otvírá žákům širší pohled nejen na evropské, ale i mezinárodní vztahy a možnosti. Rozvíjí vědomí žáků o odlišnostech mezi národy. Podporuje tradiční hodnoty žáků, jako je humanismus, svobodná vůle, morálka a uplatňování práv a povinností spolu s kritickým myšlením a tvořivostí a kultivuje postoje k jinakosti a kulturní rozmanitosti. Vede k pochopení společné politiky a institucí Evropské unie.

Dalším je průřezové téma s názvem Multikulturní výchova. Dle RVP ZV (2017, s. 133) multikulturní výchova *„umožňuje žákům seznamovat se s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami, na pozadí této rozmanitosti si pak žáci mohou lépe uvědomovat i svoji vlastní kulturní identitu, tradice a hodnoty.“* Vede k respektování stále se navyšující sociokulturní rozmanitosti a vytváření postojů a hodnotového systému žáků. Multikulturní výchova se týká také vztahů ve škole, tedy vztahů mezi žákem a učitelem, žáky navzájem, školou a rodinou. Právě škola je prostor pro setkávání se s lidmi z odlišného sociokulturního a sociálního prostředí. Ve třídě by ale mělo vládnout bezpečné klima, ve kterém se všichni cítí rovnoprávně, což přispívá k zamezení nepřátelství a předsudků vůči „neznámému“ a zároveň k rozvoji tolerance. V RVP ZV (2016, s. 134) jsou popsány přínosy tématu k rozvoji osobnosti žáka, a to v oblasti postojů a hodnot, následovně: *„stimuluje, ovlivňuje a koriguje jednání a hodnotový systém žáků, učí je vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení, nikoliv jako zdroj konfliktu“* nebo *„vede k angažovanosti při potírání projevů intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu.“*

Environmentální výchova by měla umožnit žákům pochopit komplexnost vztahů člověka a životního prostředí. Vede k odpovědnosti, péči a ochraně biosféry, přírody a prostředí kolem nás.

Mediální výchova by měla žákovi prohloubit znalosti a dovednosti, které se týkají mediální komunikace a práce s médii. Je důležité, aby žák uměl zpracovat, vyhodnotit a využít podněty přicházející ze světa skrze média. Žák by měl získat základní úroveň mediální gramotnosti, tudíž by měl být schopen především analyzovat mediální sdělení, posoudit jeho věrohodnost a záměr (RVP ZV, 2017, s. 126-135).

Průřezová témata a jejich popis jsem zde zmínila především proto, že metoda Persona Dolls je vhodnou metodou pro jejich rozvíjení. Jak zmiňuje Felcmanová a kol. (2015, s. 15-16), učitelé průřezovým tématům nevěnují tolik času. Právě díky metodě Persona Dolls učitelé mohou s žáky otevírat náročná témata a zároveň naplňovat průřezová témata a rozvíjet klíčové kompetence.

## **2.4. Inovativní či alternativní přístupy ve vzdělávání**

Jednou z možností, jak naplňovat cíle kurikulárních dokumentů v oblasti hodnot a postojů skrze rozvoj klíčových kompetencí nebo průřezových témat, je využití inovativních či alternativních metod. Mezi takové metody patří právě metoda Persona Dolls či hodnotové vzdělávání sestry Cyril Mooney.

Nejprve je zapotřebí vymezit si pojmy spjaté s tímto tématem. Inovaci ve vzdělávání popisuje Průcha, Walterová, Mareš (2013, s. 105) jako označení pro nově vznikající pedagogické koncepce, které upravují obsah a organizaci školní edukace. Inovativní škola je pak podle Průchy, Walterové, Mareše (2013, s. 105) termín označující školy, které využívají inovaci ve vzdělávání, tedy odlišné pojetí vzdělávacího obsahu, forem, strategií. Dále popisují, že inovativní škola je spjatá s alternativní školou. Avšak alternativní škola je založena na dlouhodobějších a zásadnějších koncepcích, oproti tomu inovativní škola mění dílčí a časově omezenější koncepcce. Podle E. Walterové, 1998 (in Spilková, 2005, s. 265) je inovativní škola ta, která změnila spontánní dílčí inovace na cílené tvořivé aktivity a vlastní projekty systémového charakteru. Nejde o dílčí změny, ale o zásadní proměnu školy.

Spilková a kol. (2005, s. 265) uvádí, že po roce 1989 přinesla vnitřní reforma i nový pohled na problematiku pojetí cílů, obsahu, strategií a forem práce, díky kterému vznikly alternativní školy, jako například u nás nejrozšířenější waldorfské školy, daltonské školy nebo školy Montessori. Kromě alternativních škol vznikaly i ucelené inovativní projekty a programy, mezi které patří například program Začít spolu.

## **2.5. Metoda Persona Dolls**

Právě metodou Persona Dolls se chci zabývat nejvíce. Jedná se o inovativní metodu, díky které mohou učitelé rozvíjet klíčové kompetence a otevírat náročná témata v rámci jednotlivých oblastí průřezových témat. Metodou Persona Dolls se také budu zabývat ve své výzkumné části. V následujících podkapitolách popisuji charakteristiku této metody, její cíle a způsob využití, ale také návaznost metody na kurikulární dokumenty, popřípadě také její úskalí.

### **2.5.1. Teoretické zakotvení**

Metoda Persona Dolls vychází ze dvou zahraničních přístupů. Jedním z nich je situační přístup, který přichází z Německa. Druhým přístupem, který ovlivnil metodu, je přístup anti-bias, jehož autorem je Louise Derman-Sparks. Tyto dva přístupy nyní popíši.

#### ***Situační přístup***

Situační přístup, ze kterého vychází metoda Persona Dolls, popisuje Azun, Enßlin a kol. (in Felcmanová a kol. 2015, s. 17) jako přístup, ve kterém se děti aktivně učí pomocí všech smyslů. Pedagog by měl navazovat na konkrétní reálné zkušenosti a zážitky svých žáků a vytvářet pedagogickými možnostmi své práce cvičné situace, o kterých si se žáky povídá.

Felcmanová a kol. (2015, s. 17) popisuje situační přístup, který je založen z pěti teoretických pilířů. Pro práci s metodou Persona Dolls, jsou důležité právě tři z nich, a to orientace na svět, ve kterém žijí; vzdělání; rovnost a rozdílnost. Felcmanová popisuje tyto tři pilíře následujícím způsobem.

Z prvního pilíře vyplývá, že pedagog má především vnímat potřeby svých žáků a na ně vhodně reagovat nabízenými aktivitami a dialogy. Přináší tak do třídy podnětné situace, na které mohou žáci dále reagovat. Sami žáci mají možnost hovořit o problému, přispívat svými zkušenostmi a nápady do diskuze.

Druhý pilíř by měl nabízet prostor, ve kterém si žáci sami osvojují obraz o sobě samých, ale i o ostatních a posléze i o světě kolem nich. Zároveň nabízí žákům objevovat hodnoty a normy, které v sobě pěstují, ale i ty, se kterými se v běžném životě setkají.

Poslední a nejdůležitější pilíř, kterého se právě nejvíce dotýká metoda Persona Dolls, je rovnost a rozdílnost, o kterých by se žáci měli dozvídat a hovořit o nich. Žáci

rovnost a rozdílnost vnímají v rozmanité společnosti, měli by ale chápat, že součástí společnosti je každý, navzdory jeho vzhledu. Právě rozhovory na tato složitá témata umožňuje práce s panenkou, protože panenka je ta reálná osoba, která přináší skutečné situace.

Podle Azun, Enßlin a kol. (in Felcmanová a kol. 2015, s. 17) práce pedagoga se situačním přístupem je postavena na několika krocích, které je potřeba dodržet. Tyto kroky jsou: analýza situace; stanovení cílů; nastavení a vyhodnocení.

### ***Anti-bias***

Vědomá práce s předsudky vychází z toho, že právě o tématech diskriminace, předsudků a nerovnosti je zapotřebí hovořit s dětmi, a to otevřeně. Předsudky mají všichni lidé. Nechceme tedy dětem tyto předsudky zcela odstranit, protože by to bylo nereálné, chceme děti naučit s předsudky pracovat tak, aby se jejich míra nezměnila do diskriminace, tedy chování, které někoho poškozují. Metoda Persona Dolls je koncept, který zapadá do cílů přístupu vědomé práce s předsudky, a ta vychází z přístupu anti-bias (Felcmanová a kol., s. 115).

Nejprve bych zde vysvětlila slova názvu anti-bias. Pojem *bias* Derman-Sparks (1989, str. 3) vykládá jako nerovnost, předsudek nebo pocit, díky kterému se může člověk zachovat nespravedlivě vůči identitě druhého člověka. Předpona *anti-* poukazuje na to, že tento přístup se snaží bojovat právě proti takovému chování lidí, bojovat proti diskriminaci. Derman-Sparks (1989, s. 3) definuje přístup anti-bias jako aktivistický přístup, bojující proti předsudkům, stereotypům, „ismům“ (jako například rasismus, sexismus a handicapismus) a předpojatosti. Tyto pojmy vysvětlím v dalších odstavcích.

Předsudky Průcha, Walterová, Mareš (2013, s. 228) vysvětlují jako názory a postoje lidí, které odrážejí jejich neobjektivní vztahy k jiným lidem. Tyto vztahy vůči ostatním lidem jsou většinou negativní. Dále popisují, že školní vzdělávání a výchova může právě některé předsudky vytvářet či dokonce utvrzovat. Není pak schopna tyto již vzniklé předsudky odstranit.

Stereotyp je zautomatizovaný sled činností jedinců, kteří tyto činnosti vykonávají stále stejně, ale nevědomě. Zvláštním typem, který nás ale zajímá obzvlášť, jsou etnické čili národní stereotypy, které se vyznačují postojem lidí k příslušníkům jiných etnických

skupin většinou neobjektivním způsobem, spojeným s předsudky (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 286).

Pojmem rasismus Derman-Sparks (1989, s. 2-3) myslí systém vztahů, kdy jedna rasa je z hlediska všech aspektů života nadřazená nad jinými. Termín handicapismus popisuje jako vyčlenění jedince na základě jeho postižení, ať už se jedná o postižení fyzické či mentální. Pojem sexismus Derman-Sparks chápe jako podřízenost jednoho z pohlaví.

Přístup anti-bias rozvinula pedagožka Louise Derman-Sparks s jejími kolegy na konci osmdesátých let 20. století v USA. Přístup vznikl jako reakce na nedostatečné ukotvení multikulturní výchovy. Felcmanová a kol. (2015, s. 21) tvrdí: „*V přístupu anti-bias vycházíme z toho, že předsudky mají všichni, jde tedy o to, aby nepřerůstaly do diskriminace.*“ Od devadesátých let 20. století se tento přístup začal objevovat i v Evropě, a to zejména v Německu. Do České republiky se tento přístup dostal v různých kontextech, například v rámci organizací a projektů, například Step by step, Začít spolu, Varianty a Respektovat a být respektován. Pro zakladatelky přístupu je nejpodstatnější, jestliže jsou ponechány hlavní linie a principy přístupu (Felcmanová a kol., s. 14, 21; Felcmanová, Randa, 2014).

Anti-bias je založen na čtyřech hlavních cílech: posílení vlastní identity; respekt k druhým; kritická reflexe; aktivizace. Posílení vlastní identity znamená především posílení sebevědomí ve smyslu, že každý jedinec patří do skupiny bez pocitu nadřazenosti či podřazenosti. Respekt k druhým lze také vyjádřit jedním slovem, a to empatie. Jde o respektování lidské diverzity a ohleduplné vyjadřování se o ní. Kritickou reflexí je míněn fakt, že každý vnímá a rozezná nespravedlnost, kterou též umí popsat a dokáže se proti ní kriticky postavit. Posledním cílem je aktivizace, kterou je myšleno samotné jednání, chování jedince proti diskriminaci s využitím všech svých možností (Felcmanová, Randa, 2014).

Přístup používá tyto cíle v několika fázích. Nejprve jde o aktivity týkající se sebereflexe vlastní identity a pozice ve společnosti. Druhou fází jsou aktivity spojené s rozpoznáním nespravedlivého chování a diskriminace, protože přístup vychází z toho, že každý byl někdy diskriminován nebo sám diskriminoval někoho jiného. Poslední fází je

přímo samotné vystupování proti diskriminaci, rozvoj strategií (Felcmanová, Randa, 2014).

Situační přístup lze spojovat také se situačními metodami. „*Podstatu situačních metod tvoří řešení problémového případu, který odráží nějakou reálnou událost, zobrazuje určitý komplex vztahů a okolností, je výrazem střetu různých zájmů*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 119). Za takový případ Maňák (2003, s. 119) považuje metodicky zpracovaný materiál reflektující reálnou zkušenost ze života, jejíž řešení není zcela jednoznačné. Zormanová (2012, s. 60) dodává, že její výchovně-tvořivý moment spočívá v tom, že žáci rozvíjí schopnost analyzovat danou problematiku, že vyhledávají potřebné informace k vyřešení problému a že se rozhodují o volbě postupu. Podstatou jsou tedy návrhy na řešení situace a následný výběr nejlepší možnosti. Na rozdíl od situačního přístupu v situační metodě vybírá téma k diskusi učitel. Stejně jako v metodě Persona Dolls situační metody řeší reálné situace ze života dětí. Avšak rozdíl je v tom, že metoda Persona Dolls je zaměřena více na emocionální prožitek dětí a na konci diskuze nevybírá nejlepší řešení dané situace, ale nechává prostor pro individuální rozhodnutí (Zormanová 2012; Felcmanová 2015).

Z těchto přístupů tedy vznikla metoda Persona Dolls, která je u nás v ČR užívaná krátce. Metoda Persona Dolls chce stejně jako zmíněné přístupy zamezit diskriminaci, a tak začíná hned u dětí v předškolním věku, kde právě předsudky a stereotypy začínají vznikat. Preissing, Heller (in Felcmanová a kol 2015, s. 22) vysvětlují, že rasistické výroky u malých dětí mají jinou funkci než u dospělých, protože si v tomto raném věku teprve tvoří svůj názor, ale při tom přijímají výroky ze svého okolí. K tomu, aby si vytvořily vlastní názor, potřebují právě dospělého, který jim nabízí nové informace a zkušenosti.

Stejně jako v situačním přístupu s dětmi otvíráme jim blízká reálná témata, která poté s dětmi řešíme. Oproti situačnímu přístupu však ukrýváme situace do příběhů, se kterými přichází panenka. Metoda Persona Dolls se tedy liší především touto rekvizitou. Od ostatních hraček se panenka liší tím, že má svůj osobní příběh, ve třídě není po celou dobu vyučování, protože ona sama chodí do školy a má své zájmy, které plní ve volném čase. Děti si s ní tedy nemohou hrát jako s ostatními hračkami. Panenka přichází jen s vyučujícím. Po domluvě může panenka zůstat déle a jít s dětmi třeba na hřiště, kde jen sedí na lavičce a pozoruje dění kolem sebe. Jedna z možností je také vzít panenku s sebou na výlet nebo na školu v přírodě (Felcmanová a kol., 2015).

### 2.5.2. Charakteristika metody Persona Dolls

Metoda Persona Dolls je popsána v odborné literatuře různými způsoby. Následující kapitola seznamuje čtenáře s touto inovativní metodou.

Metoda Persona Dolls vychází z vědomé práce s předsudky. „*Nejedná se o psychoterapeutickou metodu, ale o metodu učení*“ (Felcmanová a kol., s. 29). Hlavním cílem práce s panenkou je, aby děti přijímaly svět kolem sebe a lidi v něm v celé šíři rozmanitosti, kterou nám svět nabízí. Dále také rozvíjet u dětí citlivost a empatii (Felcmanová a kol., 2015, s. 8). Brown (2001, s. 11) popisuje, že příběhy, které panenka přináší, umožňují dětem se seznamovat se svými emocemi a rozvíjet schopnost popisovat pozitivní i negativní emoce. Felcmanová a kol. (2015, s. 14) považuje za nejdůležitější, aby děti poznaly a porozuměly nejprve samy sobě a rozvíjely svůj sebeobraz. Připodobňují metodu Persona Dolls k programu Začít spolu, protože mezi základní předpoklady zdravého rozvoje dětí řadí přijetí, uznání a úctu.

Panenko s osobností mají stejně jako děti jméno, bydliště, rodinu, přátele, záliby a koníčky. Mluví určitým jazykem, mají oblíbenou barvu, jídlo, hračku, některé činnosti naprosto zbožňují a některé naopak nesnáší nebo je třeba jen nezvládají. Jsou to prostě děti jako jiné. Stejně jako ostatní děti jsou ale i něčím významné. Jsou to panenky s osobností. Pomáhají rozvíjet empatii, respekt a objevovat rozmanitost. Fungují jako prostředníci mezi učitelkami a dětmi. Panenky přicházejí do kolektivu dětí, ve kterém sdílí svůj životní příběh. Jsou významné svým aspektem, který panence vybere její tvůrce. Jsou to však velice sebevědomé, odolné panenky, vyrovnané a psychicky stabilní. Panenky reprezentují diverzitu v našem světě. Problematická není samotná panenka a její osobnost, ale způsob, kterým společnost pohlíží na konkrétní situace. Panenky nevnašejí jen problematická témata, ale také každodenní radosti a zážitky, se kterými třeba všechny děti nemusí mít zatím zkušenost (Felcmanová a kol., 2015; Bowles, 2004).

Mezi takové aspekty patří například barva pleti, forma rodiny, ve které žije, jazyk, kterým mluví, chudoba nebo například fyzický či mentální handicap. Právě tento aspekt vybírá pedagog na míru tak, aby pomohl ve své třídě rozvíjet určité postoje u dětí. Jsou dvě možnosti, jak aspekt vybírat. Buď vybere pedagog aspekt, se kterým se žáci nemají možnost v plné míře setkat. Jako příklad uvádím to, že ve škole soukromé, do které docházejí především děti z majetných rodin, může učitel předpokládat, že nemusí mít děti představu o tom, jak je to ve světě s chudobou, proto vytvoří panenku s aspektem chudoby.



Nebo druhou možností, jak vybírat aspekt panence, je naopak zvolit takový, který se ve třídě nachází, a chceme na něj poukázat či změnit pohled na něj. S touto variantou však musí pedagog zacházet velice opatrně, aby si přímo žák s podobným aspektem jako panenka, ani ostatní žáci nemysleli, že učitel poukazuje právě na jedince v jejich kolektivu. Učitel tedy musí být přesvědčen, že spíše neuškodí (Felcmanová a kol. 2015).

Metoda umožňuje vnášet do třídy nová témata, která by se jinak obtížně otvírala, protože se o nich těžko mluví. Sám pedagog se s metodou učí myslet nestereotypně. Odpovědi a nápady dětí nijak nehodnotí a nevnučuje dětem své správné řešení. Vnášení nových témat probíhá za pomoci příběhů panenky (Brown, 2001; Felcmanová a kol. 2015). Podle Brown (2001, s. 57) je právě příběh jednou z nejvýhodnějších metod, jak mluvit s dětmi o takto těžkých tématech. S příběhem se děti setkávají už od raného dětství v podobě pohádek, které pro ně mají určité kouzlo. Díky nim se též u dětí rozvíjí slovní zásoba a všechny komunikační dovednosti. Nejenže se učí novým informacím, ale také si rozšiřují slovníček, zamýšlejí se nad řečenými sděleními, jejich projev je plynulejší a učí se pojmenovávat emoce, které právě prožívají.

Felcmanová a kol. (2015, s. 21) popisuje, že informace o sobě i o ostatních lidech jsou jedním z nejdůležitějších zdrojů informací v procesu osvojování. Právě tyto informace transformují společenské chápání normality, co je normální a nenormální, co je správné a odlišné. Děti tyto informace přijímají z mnoha rovin, od rodičů, prarodičů, vrstevníků, knih i jiných médií. Uvedu několik příkladů, které se zdají být velmi stereotypní, avšak jsou dětem hojně předkládány. V dětských knihách většinou tatínek pracuje, ale maminka se stará o domácnost, princezny jsou krásné blondýnky s modrýma očima nebo rodina je znázorňována pouze jako maminka, tatínek a děti. Jak mají mít děti představu o různorodosti, o tom, jak to chodí jinde v rodinách? Právě skrze příběhy panenky se mohou o rozmanitosti světa dozvědět. Ačkoli se jedná o metodu učení, učitel není tou autoritou, která přináší témata k diskuzi, ale je to právě panenka, která situace zažila nebo je zná z vyprávění svých kamarádů. O to lépe děti příběhy přijímají a metodu berou jako hru, která je baví a těší na ni.

Příběhy nabízené panenkou dětem umožňují poodkrýt své emoce a popsat je vhodnými slovy. Důležité je vytvořit vztah dětí s panenkou, teprve poté metoda dosahuje chtěných účinků. Děti se s panenkou ztotožní, chtějí se do ní vcítit a mnohem více se otevrou. Cílem je především rozvíjet u dětí empatii, soucit a porozumění. Děti

rozpoznávají, co mají společné a co naopak odlišné s panenkou, ale i s ostatními dětmi ve třídě nebo lidmi ve společnosti. Panenka funguje jako prostředník mezi učitelem a dětmi, ale i mezi dětmi navzájem. Panenka sdílí s dětmi své starosti i radosti, a tím vyzývá děti samotné, aby také sdílely své zážitky (Felcmanová a kol., 2015).

Podle Felcmanové a kol. (2015, s. 8) je panenka pro děti vzorem. Napomáhá dětem poznat samy sebe a mluvit o sobě. Pomáhá dětem mluvit o tom, co je spravedlivé a co ne. Učí o nespravedlivém chování mluvit, bránit se mu a zastat se ostatních při takovém chování vůči nim. Tedy díky příběhům panenky se děti učí rozeznat, jaké chování je spravedlivé a jaké není, a protože jsou díky panence motivovány, snaží se najít řešení situací. Snaží se identifikovat původ rozhodnutí jednotlivých postav v příběhu panenky, ale také samy se k takovému chování postavit čelem a pomoci. Děti jsou tedy nuceny do procesu rozhodování. Metoda podporuje v dětech rozvíjet porozumění a kritické myšlení. Tím, že se díky panence zamyslí nad situací, kdy s někým bylo zacházeno nespravedlivě, se zvětšuje pravděpodobnost, že se vyhnou ve svém životě stereotypům, diskriminaci a rasismu, popřípadě v takové situaci samy zasáhnou.

### **2.5.3. Cíle metody Persona Dolls**

Kapitola se věnuje blíže charakteristice jednotlivých cílů, které metoda Persona Dolls chce rozvíjet.

Metoda Persona Dolls je tvořena čtyřmi základními cíli. Tyto cíle vycházejí z přístupů uvedených výše. Učitel by měl umět s těmito čtyřmi cíli pracovat a rozeznávat je. Důležité je nejprve projít cílem 1 a postupem času otevírat i cíle další. Cíle mají tedy pevně stanovené pořadí. Cíle na sebe navazují, tudíž není možné začít s cílem 2, dokud není upevněn cíl 1, stejně tak i s dalšími cíli (Felcmanová 2015, s. 18).

Podle Azun, Enßlin a kol. (in Felcmanová a kol. 2015, s. 18) hlavními cíli vědomé práce s předsudky jsou:

1. Posílit sebevědomí dítěte ve vztahu k jeho vlastní identitě a identitě jeho blízkých (skupin),
2. umožnit dětem zažívat rozmanitost,
3. podnítit kritické myšlení vůči předsudkům, jednostrannosti a diskriminaci,

#### 4. podpořit děti, aby vystupovaly proti předsudkům a diskriminaci.

Charakteristiku jednotlivých cílů popisuje Felcmanová a kol. (2015, s. 18-20; 52-55) následujícím způsobem. Prvním cílem je myšleno, že by dítě mělo zažít uznání a ocenění jak své osobnosti jako člena společnosti, tak i jeho rodiny. Děti se dozvídají informace o svých rysech a vlastnostech. V praxi to znamená, že se otvírají témata o vnějších rysech, jako je barva pleti, očí, vlasů, ale také o domácích mazlíčcích, oblíbené pohádce, hračce či o všedním dni dětí. Sdílení právě s panenkou je lákadlem, které umožní rozmluvit i stydlivé dítě. Díky pravidlům se všichni navzájem naslouchají, proto i dítě, které je spíše stranou ve skupině, dostane odvahu ke sdílení a zažije ocenění. V této části je důležité, aby se panenka ztotožnila v mnoha případech s dětmi. Aby děti pochopily, že panenka je dítě stejně jako ony, aby k ní navázaly kladný vztah a těšily se na ni. Díky tomu jsou děti v dalších návštěvách více komunikativní. Panenka nechce vyzvídat informace o dětech, proto nejprve sdělí, jak to má ona sama, teprve poté se ptá na to, jak to mají děti. Každé dítě má právo odmítnout se vyjádřit. Důležité je, aby se děti s panenkou cítily dobře. Pedagog je v roli pouhého koordinátora, který na celou diskuzi dohlíží, sám se zapojuje do sdílení a popřípadě doplní věcně správné informace na kladené otázky. Cíl 1 musí být splněn především během prvních návštěv s panenkou, kdy se žáci s panenkou seznamují a vytváří si k ní vztah. K cíli 1 se však vracíme téměř během každé další návštěvy, během které probíhá diskuze a kdy se dozvídáme o sobě něco nového.

Cíl 2 má umožnit dětem zkušenosti s rozmanitostí. Tuto rozmanitost dětem přiblížíme právě aspektem panenky tím, čím se liší od ostatních. Děti si tedy vytvoří zkušenosti s lidmi, kteří buď vypadají jinak, nebo se jinak chovají. Seznamujeme děti s odlišnými rodinnými kulturami, rituály, tradicemi či prostředím. Důležité je, aby byl splněn cíl 1 a poukázali na to, co máme společné. Teprve poté se zaměřili na rozdílnosti. Panenka jde dětem příkladem svou otevřeností, odpovídá na všechny otázky dětí a tím povzbuzuje k vyjadřování ostatních. Díky panence se děti učí vyjadřovat své pocity a názory při setkání s něčím novým. Rozvíjí se zde empatie, schopnost vcítit se do druhého a podle toho se i dobře zachovat. Pokud se děti na svět dokážou podívat očima těchto lidí, dokážou lépe pochopit jejich způsob jednání či chování. Hlavním cílem je poukázat na to, že lidé toho mají hodně společného a jejich rozdíly by nás neměly znepokojit, pokud o těchto rozdílech máme dostatek informací. S cílem 2 přichází učitel do kolektivu až tehdy, kdy je přesvědčen, že byl splněn cíl 1 a děti jsou s panenkou dostatečně ztotožněné.

Pokud by totiž panenka příliš rychle přišla s tím, že je něčím rozdílná, nemusely by ji děti přijmout do kolektivu.

Cíl 3 má za úkol podnítit kritické myšlení dětí vůči předsudkům, jednostrannosti a diskriminaci. V této části díky panence rozvíjíme chápání spravedlnosti, děti rozeznávají, jaké jednání je a není fér. Panenka přichází se svým příběhem, kdy se necítila příjemně, protože se jí někdo posmíval za její rys (barva pleti, jazyk, handicap). Někdo se k ní nezachoval hezky z důvodu její odlišnosti. Děti k takovému příběhu vyjadřují svůj postoj a emoce. Zabývají se tedy základními morálními hodnotami. Děti nacházejí důvody, proč se účastníci příběhu tak zachovali, zda se zachovali správně a jaké jejich chování mělo důsledky. Měly by najít řešení, jak se měla panenka k situaci postavit a jak by se měli zachovat účastníci příběhu, aby ji to neublížilo. Tím si děti osvojují určité postoje a reakce v takových situacích pro svůj reálný život. Pedagog opět takovou diskuzi řídí a podporuje kritické myšlení žáků tím, že jim pokládá dostatek otázek. Cíl 3 přichází právě tehdy, kdy je stoprocentně splněn cíl 1, a děti se dozvěděly o rozmanitosti v cíli 2. Musí být ve skupině také nastoleno kvalitní prostředí a bezpečné klima, aby se přirozeně o takovém tématu mohlo diskutovat, aby panenka důvěřovala dětem a svůj příběh jim svěřila.

Poslední cíl by měl podpořit děti, aby se stavěly předsudkům a diskriminaci. Je to tedy cíl, který se více než ve školním prostředí projevuje dále v reálném životě dětí. Cílem panenky je ale dodat dětem odvalu k tomu, aby se diskriminaci postavily, aby se zastaly ostatních, pokud je někdo šikanuje, posmívá se jim nebo o nich špatně mluví. Děti by se již měly umět vcítit do situací druhých, zajímaly se o problémy ostatních a pomáhaly jim. Nacházely nová řešení proti nefér jednání lidí, pomohly těm, kteří jsou terčem diskriminace. Rozvíjí se zde tedy kompetence k řešení problému.

#### **2.5.4. Způsob využití panenky**

V této kapitole se věnuji tomu, jak je panenka využívána v průběhu návštěv ve třídě. Popisuji nejen manipulaci učitele s panenkou, ale i doporučených pět kroků, kterých by se učitel měl držet.

Panenka se využívá tak, že sedí na klíně pedagoga a ten skloněním hlavy, jakoby naslouchá, co panenka říká. Poté děti informuje o tom, co panenka řekla ve třetí osobě jednotného čísla. Učitel tlumočí: „*Ema říká, že...*“ Je tedy zřetelné, kdy mluví učitel a kdy panenka. Děti předem vědí, že panenka není živá, ale hrajeme si na to, jako by byla. To je

podstatné říci ihned v úvodu a seznámení dětí s panenkou. Nechceme děti šálit, či jim namlouvat, že hadrová panenka opravdu mluví. Když totiž děti obeznámíme s herní povahou metody, nezkazí to půvab panenky. Její autenticita zůstane, i když je to jen látková panenka, protože její příběhy jsou sice smyšlené jako z pohádky, avšak v představách dětí i učitelů je opravdová. Dětem to přirovnáváme ke hře, každý z nich má vlastní zkušenosti s tím, že si s něčím hraje a dělá, jakoby to bylo skutečné. S danou fikcí by se měli všichni účastníci ztotožnit. Fikcí si zajistíme bezpečný prostor k otvírání témat s odstupem od reality. Ačkoli jsou děti informované, mnohdy se vyptávají, proč nemluví sama nebo se snaží poslouchat společně s učitelkou, zda náhodou panenku nezaslechnou povídat (Azun, Enßlin a kol., 2009; Felcmanová a kol., 2015).

Whitney ( in Felcmanová a kol., 2015, s. 47) nabízí pět kroků, jak postupovat při návštěvě s panenkou ve třídě. Zdůrazňuje, že ačkoli máme příběh panenky a její biografii připravenou důkladně, při návštěvě nejde o naučené vyprávění tohoto příběhu, ale jde o nalezení jakési harmonie. Ač na začátku velkou část vyprávění vede učitel, snaží se postupně o co největší interakci žáků, o jejich zapojení se v diskuzi. Postupně by vyprávění dětí mělo převažovat nad monologem učitele. V průběhu návštěvy má pak učitel roli koordinátora, jeho úkolem je povzbuzovat diskuzi svými dotazy. Prvním krokem je *úvod/představení*, ve kterém probíhá uvítání dětí s panenkou, měly by být řečeny základní informace o panence. Dále v něm navazujeme na předešlou návštěvu. Ptáme se, co si o panence děti pamatují. Druhým krokem je *popis situace*. Zde vysvětlíme, o čem bude dnes řeč. Přinášíme věcně správné informace o tématu, problému. Dalším krokem je *identifikace pocitů*, kde sama panenka popisuje své pocity a poté chce po dětech, aby vyjádřily své pocity. Čtvrtým krokem je *diskuze a zpracování řešení*, kde podporujeme děti v přemýšlení nad tématem a snažíme se najít řešení. Posledním, pátým krokem je *uzavření příběhu*, ve kterém shrneme příběh i samotné reakce dětí, dovyprávíme příběh, co panenka nakonec udělala a rozloučíme se.

Metoda Persona Dolls rozvíjí jak vědomou práci s předsudky, tak pracuje i s principem partnerského dialogu. Také využívá principu nenásilné komunikace, jejímž autorem je psycholog Marshall Rosenberg. Nabízí možnost komunikace, která staví na hodnotách, upřímnosti a empatii. Panenka vyzývá děti, aby mluvily o sobě. Nejprve panenka vypráví, jak to má ona, teprve poté se ptá: „*A jak to máš ty?*“ Žáci se zároveň učí

aktivně naslouchat. Učitel je tedy pouhý průvodce celé návštěvy (Felcmanová a kol., 2015, s. 49, 74).

### **2.5.5. Podmínky pro realizaci metody**

Aby byla metoda opravdu účinná, mělo by se dodržet několik podmínek. V této kapitole se zmiňuji především o počtu žáků, časovém rozpětí návštěvy, zacházení s panenkou, ale i o klimatu ve třídě.

Felcmanová a kol., 2015 popisuje, že se metoda především využívá v diskusním kruhu, na židličkách, polštářích či na koberci. Kruh je doporučené seskupení kvůli lepší interakci mezi žáky samotnými i mezi panenkou a žáky. Zkrátka každý vidí na každého.

Důležitý je i počet zúčastněných, dětí nesmí být ani málo, protože by se nerozvedla taková diskuze při řešení problému. Stejně tak nesmí být dětí ani příliš mnoho, protože by měl dostat šanci promluvit každý, což by se nedalo zcela zajistit, nebo by diskuze trvala příliš dlouho a koncentrace dětí by vyprchávala. Doporučené množství dětí ve skupině je osm až dvanáct.

Časové rozmezí na návštěvu není stanoveno, avšak je známo, že děti neudrží své soustředění příliš dlouho. Nechceme děti unudit, naopak je má panenka nadchnout a děti se mají těšit na další její návštěvu. I proto jedna návštěva trvá většinou okolo deseti minut. Záleží však na rozložení třídy, ladění otevřeného tématu, stáří dětí a nálad jednotlivých dětí. Proto se může návštěva i značně protáhnout, maximálně se však doporučuje 30 minut. Záleží jen na učiteli, za jak dlouho debatu s panenkou ukončí. Návštěvy by se měly nepravidelně opakovat, podle potřeby, například dvakrát do měsíce. Panenka do mateřské školy přichází například po svačině, po poledním odpočinku, podle toho, jak se to hodí do denního programu. Do ZŠ panenka přichází během ranního kruhu nebo třídnické hodiny. Je na pedagogovi, kolik prostoru věnuje panence v čase běžného vyučování.

Pedagog s panenkou zachází jako by byla živá, s jemností, opatrností a citem. To samé chce i po dětech, nenechá panence nijak ubližovat. Panenka sama si může říci, že jí takové zacházení není příjemné, a stanovit si, co si od dětí přeje. I tímto zacházením dochází k větší autenticitě návštěvy. Vztah dětí k panence je většinou vřelý, přátelský, to samé musí děti věřit i učiteli. Panenka má krásný vztah k učiteli, on je ten, komu se panenka svěří s jakýmkoli trápením i tajemstvím, naopak učitel je ten, co ji chrání a podporuje (Felcmanová a kol., 2015).

Aby mohla metoda fungovat tak, jak má, musí být ve třídě nastaveny vhodné podmínky. Děti si spolu s pedagogem na začátku nastaví několik pravidel, které jsou nutné dodržovat. Mezi taková pravidla patří: když mluví jeden, ostatní naslouchají; chováme se tak, jak bychom chtěli, aby se ostatní chovali k nám; pokud se nechci vyjádřit, nemusím. Především musí být ve třídě nastavené bezpečné klima, které zajistí to, že děti se nebojí říci svůj názor a ostatní se mu za jeho názor neposmívají. Všichni se navzájem tolerují. Právě v takovém prostředí se od dětí dozvíme mnohem více jejich zkušeností nebo zážitků, myšlenek, postojů a přesvědčení. Tyto podmínky tvoří především učitel, který celou třídu zná a ví, jak s kterým dítětem pracovat. Celou debatu s panenkou po celou dobu řídí a koriguje. Podstatné je vytvořit prostředí, kde se žádné z dětí necítí být ohrožené, nejisté nebo dokonce zesměšněné. Každý z nich má možnost zažívat pocity a emoce, uspokojit své potřeby a touhu po poznání. Kromě toho, že k využití této metody je zapotřebí takové bezpečné klima ve třídě, sama metoda utužuje vztahy mezi dětmi i mezi učitelem a žáky a zlepšuje prostředí vládnucí ve třídě (Felcmanová a kol., 2015).

### ***Doporučený věk žáků***

Další důležitou podmínkou pro efektivní využití metody, je věk žáků. Proto zde zařazuji tuto podkapitulu, ve které popisuji, pro jak staré žáky je metoda vhodná. Dále však se podrobněji věnuji popisu žáků mladšího školního věku.

Metoda Persona Dolls je používána jak v mateřských školách, tak i na základních školách. Věkové omezení není přesně stanoveno. Aby byla metoda funkční, doporučuje se věkové rozhraní 3-9 let. Záleží na rozložení třídy a na práci pedagoga. Metoda už byla aplikována i v pátém ročníku základní školy. Jak popisuji níže, hodnoty, tedy i předsudky, se vytvářejí dětem již v předškolním věku, proto je nejvhodnější začít s metodou již v mateřské škole. Na prvním stupni základní školy se však dají rozvádět závažnější témata, kterým žáci již rozumí. Také jsou v tomto věku mnohem otevřenější diskuzi (Felcmanová a kol., 2015).

V méj diplomové práci, zejména pak v praktické části, se zabývám metodou Persona Dolls z hlediska metody využívající se na prvním stupni základní školy. Jedná se tedy o žáky ve věku od 6 let. Proto bych zde ráda uvedla charakteristiku školního věku.

Školní věk, jak uvádí Průcha, Walterová, Mareš (2013, s. 303), je věk, který se časově vymezuje přibližně od 6 do 18 let. Toto vymezení je dáno povinnou školní docházkou. Školní věk se ovšem dále dělí na mladší, střední a starší.

V mém případě se chci zabývat mladším školním věkem, který Pedagogický slovník vymezuje jako věk mezi šestým a desátým rokem dítěte, tedy věk právě mezi prvním a pátým ročníkem základní školy (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 158).

Vágnerová (2012, s. 254-255) považuje jako významný sociální mezník právě nástup do školy. Dítě se stává školákem a nadále je již silně ovlivněno školním prostředím. Vliv způsobený školou se projevuje v rozvoji dětské osobnosti a sebehodnocení, ale stejně tak škola ovlivní prožívání celého dětství.

Mladší školní věk lze považovat jako oficiální vstup dítěte do společnosti. Dítě zde musí plnit své povinnosti a tak naplňovat očekávání společnosti. Erikson (in Vágnerová, 2012) označuje období vstupu do školy jako období píle a snaživosti. Dítě v tomto období potřebuje zažít úspěch ze své práce, ale také se úspěšně zařadit mezi své vrstevníky. Dítě by v období mezi šestým a desátým rokem mělo ovládat základní dovednosti, jako je čtení, psaní a počítání, ale také zvládat novou sociální roli (Vágnerová, 2012, s. 255).

Z pohledu vývoje myšlení se mladší školáci řídí především základními zákony logiky. Piaget tvrdí, že pro děti na prvním stupni základní školy je typická fáze konkrétních logických operací. Dětské poznávání začíná být totiž objektivnější, než tomu bylo v předškolním věku. Žák tedy začíná vycházet ze zkušenosti a poznané reality. Pokud však musí řešit něco, s čím se zatím neměl možnost reálně setkat, logiku neumí využít a vrací se tak do předchozí fáze (Vágnerová, 2012, s. 266).

Vágnerová dále popisuje, že žáci mladšího školního věku berou velmi zásadně dodržování morálních pravidel a společenských norem. Děti nastupující do školy dokážou odhadnout, jaké chování je příslušné a spravedlivé, které je naopak nesprávné a nepřipustné. Společenské normy chápou jako jasně stanovené a nezpochybnitelné, které určují dospělé authority (Vágnerová, 2012, s. 351).

Krejčová, Kargerová (2003, s. 32) popisují, že nejefektivnější formou učení je učení prostřednictvím vlastní činnosti a her. Hra je pro děti v období mladšího školního věku tou nejzásadnější. Proto děti tak snadno přijímají návštěvy panenky a lehce si



k panence vytváří vztah. Stejně tak práce s příběhem je pro děti jednou z účinných metod, kterou děti dobře znají.

#### **2.5.6. Role pedagoga**

Metoda Persona Dolls je především závislá na správném pojetí učitele a toho, jak žákům metodu podá. Proto tuto kapitolu věnuji popisu role pedagoga při využívání metody.

Pedagog však musí velice dobře rozlišovat roli panenky, která je dítětem stejně jako ostatní a roli učitele, který má za úkol vychovávat. Panenka se totiž vyjadřuje stejně jako ostatní děti, přichází do třídy se svým příběhem nebo s nějakým problémem, ale nemůže děti napomínat za jejich případnou nekázeň. V tu chvíli musí přijít na řadu role učitele jako autority, která nastavuje řád. Měnění rolí by mělo probíhat zcela plynule (Felcmanová a kol., 2015).

Pedagogové jsou průvodci, kteří nijak nehodnotí ani neodmítají výpovědi dětí. Témata diskriminace a předsudků nejsou striktně uzavřená. Proto učitel žákům nenabízí žádné své řešení a nepředkládá správné řešení. Pomocí metody se učí nejen žáci, ale také pedagogové. Práce s metodou Persona Dolls, tedy i s vědomou prací s předsudky předpokládá důkladnou sebereflexi. Pedagog musí mít sám v sobě jasno, jaké postoje a názory zastává na dané téma. Krom toho metoda napomáhá pedagogům rozvíjet schopnost naslouchat dětem a dávat jim pozitivní zpětnou vazbu (Brown, 2001).

Učitel je ten, který své žáky zná a rozumí jim, proto podněty, které panenka otvírá, vychází z potřeb a otázek, které zrovna děti mají a mohou na ně tedy i patřičně reagovat. Je třeba navazovat na konkrétní situace a témata, které děti znají, aby se mohly zapojit do diskuze, a tím se aktivně učily (Felcmanová a kol., 2015).

Dle Brown (2001, s. 29) práce s panenkou pomáhá dokonce učitelům rozvíjet schopnost správně reagovat na děti, naslouchat jim a dávat jim pozitivní zpětnou vazbu. Panenky pomáhají dětem vyrovnat se se strachem a obavami všedních dnů. Především však učí děti přemýšlet protidiskriminačně a stavit se proti takovému jednání ostatních. Metoda nemusí přijít, až když nastane ve třídě nějaký problém, který je třeba řešit, ale využívá se preventivně, aby takové problémy ani nenastaly.

Podle Felcmanové a kol. (2015, s. 49) by měl učitel využívat techniky aktivního naslouchání, zrcadlení a shrnování. Zrcadlení, neboli opakování výpovědí dětí posílí děti v tom, že jsou slyšeny a vnímány s uznáním. Učitel jako koordinátor dialogu mezi dětmi a panenkou by měl děti podněcovat k odpovědi, motivovat je a klást otevřené otázky. Musí být dostatečně trpělivý a dát prostor k tomu se vyjádřit každému. Pokud však nějaké z dětí odpovídat nechce, nemusí.

Pedagog si musí pečlivě vést deník návštěv, do kterého vkládá nejen postřehy ze setkání, ale především zapisuje detaily, které dětem o panence řekl. Děti si velice dobře takové věci pamatují a příště by se nemělo stát, že detail popřeme či vyvrátíme jiným tvrzením (Bowles, 2004).

### **2.5.7. Výběr aspektu a tvorba panenky**

Aby mohla celá metoda fungovat a vůbec mohla proběhnout v praxi, předchází tomu výběr aspektu a tvorba identity a biografie. Aspekt učitel vybírá v průběhu kurzu Dialogem k respektu: Školení pro práci s metodou Persona Dolls. I výběr aspektu je jedním z podstatných určujících faktorů práce s panenkou. Proto se této problematice věnuji v následující kapitole.

Během kurzu každý nejprve zpracovává identitu budoucí panence. Identitu tvoříme nejprve základními informacemi, které postupně rozpracováváme do nejmenších detailů. Každá panenka je výjimečná určitým aspektem, který, jak již bylo zmíněno, vybírá pedagog podle rozložení své třídy, ve které bude panenku využívat. Podstatné je podívat se na rozložení skupiny z hlediska ras, kultury a hodnot, náboženství, pohlaví nebo etnicity. Zájem dětí je také podnětný při tvorbě panenky, aby se děti mohly s panenkou snáze identifikovat a sblížit. Před tvorbou identity bychom se tedy měli nejprve zaměřit na diagnostiku školní skupiny. K tomu slouží tabulka *Jak to mají děti v naší skupině* (příloha 1). Panenka by měla mít dostatečné množství informací společných s většinou třídy, aby se s ní děti lehce skamarádily a přijaly ji mezi sebe jako člena, kamarádka. Naopak by hlavní aspekt měl být nový, odlišný, aby se děti přiučily něčemu novému a setkaly se s diverzitou. Například jméno by se spíše nemělo shodovat s někým ve třídě, aby se dotyčný neztotožnil s panenkou a necítil se tak znevýhodněný. Kromě aspektů, které nás napadají ve spojitosti se třídou, musí brát pedagog ohled i na sebe. Záleží zároveň na jeho postojích a možných zdrojích, ze kterých bude pedagog čerpat informace předkládané dětem. Při tvorbě biografie a charakteristiky bychom se měli zaměřit na otázky typu: *Kdo panenka je?; Jak*

*se jmenuje?; Kolik jí je let?; Kde a s kým bydlí? Kromě základních informací biografie obsahuje i odpovědi na tyto otázky: Co ráda dělá?; Jakou pohádku, hračku, barvu má nejraději?; Jaký je její nejhezčí den v roce a proč?; Co si přeje?; Co si myslí a v co věří? Které věci se nacházejí u ní doma? a mnoho dalších (Felcmanová a kol., s. 44; Brown, 2001; Bowles, 2004).*

Biografii vlastní vytvořené panenky Emy příkládám také (příloha 2). Jedná se o šestiletou Emu, která nezná vlastní rodiče a se svou mladší sestrou žije v dětském domově v Novém Strašecí.

Pokud již pedagog vytvořil identitu panenky, nastává tvorba samotné panenky. Nejprve se vybere látkové tělíčko, které opět pedagog vybírá podle povahy a aspektu dané osobnosti, kterou tvoří. Tělíčka mají totiž různé proporční velikosti a zastávají též rozmarnost barvy pleti. Těla jsou každá jiná, velikostně od 53 cm do 60 cm, aby manipulace s ním byla co nejlepší jak pro učitele, tak především i pro žáky. Po výběru těla přichází na řadu výběr vlásků. Vlasy opět musí sedět panence jako takové, ale i jejímu aspektu. Poté nastává tvorba obličejové části, výběr očí, nosu a rtů. Ty se vybírají podle předem daných šablon, aby nevzbuzovali emoce. Na úplný závěr panenka dostává oblečení (Whitney, 1999, s. 26).

Felcmanová a kol. (2015, s. 41) poukazuje na to, aby si učitel dobře rozmyslel výběr aspektu nejen podle možností své třídy a dětí, ale také podle svých postojů, které zastává, a podle možností, ze kterých bude čerpat informace a reálie o aspektu. Jednou z možností je vybrat si aspekt takový, se kterým měl šanci se setkat i v reálném životě.

Učitel musí brát na vědomí, že biografie nám pouze pomáhá tvořit poutavé příběhy, které dětem předkládáme, dále s nimi pracujeme a hovoříme o nich. Takový příběh musí být důvěryhodný a dostatečně poutavý, aby děti zaujal natolik, že se budou chtít zapojit do diskuze svými nápady a zkušenostmi. Děti jsou poté do příběhu vtaženy a více se rozvíjí jejich porozumění a empatie. Příběh je vystavěn tak, aby procházel jednotlivými cíli metody. Ačkoli příběh převypravuje pedagog, musí být řečen dětskou řečí, protože učitel pouze parafrázuje panenku. Měl by odrážet dětské zkušenosti kvůli autenticitě, ale zároveň přinášet nové informace o rozmanitosti, se kterou se děti třeba nemusely vždy nutně v životě setkat a tím je obohatit. Nejprve mluví panenka, teprve potom se ptá dětí, jak to mají ony. Tím se u dětí rozvíjí jejich komunikativní dovednosti (Brown, 2001, s. 58).

### 2.5.8. Metoda Persona Dolls z pohledu výukových metod

Abychom metodu poznali z různých pohledů, popisují ji zde i z hlediska výukových metod, které se během návštěv s panenkou u dětí využívají. I to je právě totiž jedno z úskalí metody, ke kterému se dostanu dále.

Termín metoda má své kořeny v řeckém slově „*meta hodos*“, které můžeme přeložit jako cesta směřující k cíli (Maňák, 1997, in Zormanová, 2012, s. 13).

Podle Průchy, Walterové, Mareše (2013, s. 355) se vyučovací metoda vyznačuje činnostmi učitele, které vedou žáka k dosažení určitých předem daných cílů vzdělávání.

Mezi funkce výukových metod, které uvádí Maňák a Švec (2003, s. 24), patří zejména funkce zprostředkovací, nýbrž metody zprostředkovávající žákům vědomosti a dovednosti. Další neméně podstatná funkce je aktivizační, díky které se žáci motivují k práci a učí se osvojovat techniky práce. Důležitou funkcí metod je i funkce komunikační, která rozvíjí interakci, ať už mezi žákem a učitelem nebo mezi žáky samotnými. Díky vhodné volbě vyučovacích metod se rozvíjejí klíčové kompetence. Aby se však rozvíjely jednotlivé klíčové kompetence, je třeba využívat velkou škálu výukových metod a využít jejich efektivní střídání a obměnu (Maňák, Švec, 2003, s. 24).

Výukové metodě a jejímu směřování k určitému cíli však napomáhají i další činitelé, nepůsobí tedy izolovaně. Důležitá je také interakce mezi žákem a učitelem. Metody lze také klasifikovat. V literatuře nacházíme klasifikaci metod podle různých kritérií, metody můžeme rozlišovat podle aspektu psychologického, didaktického, procesuálního, interaktivního, organizačního či logického (Zormanová, 2012, s. 14).

Uvádím zde členění, které používá pohled kombinovaný. Jedná se o výukové metody, které rozděluje Maňák a Švec (2003, s. 48) na metody klasické, aktivizující a komplexní, a to dle kritéria stupňující se složitosti edukačních vazeb, od nízké vazby po vysokou.

Metoda Persona Dolls se v mnoha ohledech shoduje s aktivizujícími metodami, jako je metoda diskusní a situační. Metoda diskusní má úzkou vazbu na metodu rozhovoru. Jde o výměnu názorů jednotlivců ve skupině na určité téma. Zúčastnění si nejenže vyměňují své postoje a názory na základě svých znalostí, ale také dokládají argumenty a společně poté přicházejí na řešení problému. Diskuzi lze provést tehdy, kdy na téma

mohou mít jednotlivci různé názory, chceme je seznámit s novými poznatky a zkušenostmi, téma se týká hodnotových postojů a jde nám o tvorbu vlastních názorů a jejich obhajobu. Na metodu diskuze se kladou zvláštní nároky, které vymezuje Glöckel, 1991 a Kammann, 1991 (in Maňák, Švec, 2003, s. 108-109) následovně: k diskuzi je zapotřebí vhodně zvolené téma, které bude pro skupinu lákavé a zároveň obsahuje provokující rozpory; diskuze se řídí pravidly a probíhá ve fázích (vymezení tématu, výměna názorů, argumentace, shrnutí diskuze); je nezbytné žákům diskuze předkládat častěji a učit je diskutovat; podstatná je i příprava na diskuzi; učitel koordinuje diskuzi; je třeba vytvořit bezpečné klima ve skupině; diskuze je podpořená vhodnou organizací a prostorem. Dále i metoda situační „*se vztahují na širší zázemí problému, na reálné případy ze života, které představují specifické, obtížné jevy vyvolávající potřebu vypořádat se s nimi, vyžadující angažované úsilí a rozhodování*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 119). Učitel musí zvolit vhodné téma, které respektuje věkové možnosti dětí a také požadavky osnov. Zastoupení těchto metod v kurikulárních dokumentech umožňuje, aby se žáci seznámili s novými situacemi, často obtížnými, problematickými případy přímo ze života. Z pedagogického hlediska se za problémový případ považuje zpracovaný materiál, který odráží reálnou problémovou situaci, u které není jednoznačné řešení. I metoda situační má několik fází, a to volba tématu; seznámení se s tématem; vlastní studium případu, kde učitel žáky uvede do dané problematiky základními informacemi a následují návrhy řešení a diskuze (Maňák, Švec, 2003, s. 108-122).

Persona Dolls se se všemi nároky na diskuzi shoduje. Panenka vyvolává svými příběhy diskuzi, která má vést taktéž k projevu svých názorů a postojů, jejich argumentaci a následnému vyřešení problému. Když panenka přichází se svým příběhem nebo příběhem svých kamarádů, ve kterém se s někým nejednalo spravedlivě, děti následně vyjadřují své názory, navrhuji způsoby řešení, vyslovují, co bylo přesně špatně, následně vytváří scénář, který by byl správný, a panence nabízejí možná řešení. Taktéž se shoduje i se všemi body metody situační. Jedná se o reálné příběhy, ve kterých se děti mohou ocitnout. Cílem je tedy seznámit je s novými situacemi a naučit je na situace vhodně reagovat a jednat.

Dále nacházím částečnou shodnost metody Persona Dolls s výukovou metodou klasickou slovní, a to je vyprávění a rozhovor. Metody slovní patří k jedněm z nejstarších metod, které však potvrzují svou důležitost ve vyučovacím procesu i dnes. Vyprávění je

spjato s lidskou potřebou vyjadřovat své zážitky, zkušenosti a poznatky. Vypravěč má možnost projevit při vyprávění své pocity i postoje, čímž ucelí svůj příběh. K vyprávění je nutná i potřeba naslouchání, kterou projevují posluchači. Dále pak i rozhovor je metoda, při níž dochází k výměně zkušeností. Rozhovor má svou vazbu na běžný rozhovor, který vedeme denně, avšak ve školním prostředí se liší svou zaměřeností a obtížností. Rozhovor vede žáky k účasti na řešení určité problematiky.

Metoda vyprávění hraje svou roli v metodě Persona Dolls především ve fázi, kdy panenka přináší svůj příběh, o který se podílí s dětmi. Příběh je poutavý a dynamický tak, aby děti vtáhly, motivoval a zaujal. Panenka však své pocity nechává stranou, ptá se nejprve dětí na jejich názor, poté dodává své postoje. Metodu rozhovoru využíváme v metodě Persona Dolls v diskusním kruhu téměř po celou dobu návštěvy. Panenka vybízí děti k rozhovoru, pokládá otázku, na kterou sama nejprve odpovídá, teprve poté se doptává samotných dětí, jak to mají ony (Maňák, Švec, 2003, s. 56).

Zormanová (2012, s. 55) řadí mezi inovativní výukové metody právě metody, které Maňák a Švec (2003) nazývají jako aktivizační a komplexní.

Proto můžeme i metodu Persona Dolls zařadit mezi inovativní výukové metody. Jak jsem popsala výše, metoda Persona Dolls je totiž propojením metody situační a diskusní, které se řadí do aktivizujících metod. Protože však v praktické části doplňuji systém návštěv panenky o další návštěvy spojené s rozvíjením hodnot u dětí, budu používat i komplexní výukové metody, například brainstorming, kritické myšlení a výuku dramatem. Zároveň s žáky otevírá projekt na základě Hodnotového vzdělávání sestry Cyril Mooney, které se zakládá na metodách skupinové i individuální výuky.

Spilková (2005, s. 65) uvádí pojetí výuky orientované na dítě, které označuje jako činnostní a zkušenostní. Učitel zde pro žáky vytváří možnosti pro samostatnou a tvořivou činnost, ve které je žák nucen použít vyšší úroveň myšlení. Učitel vytváří problémové situace, ke kterým žáci různými postupy nacházejí řešení. Mezi konkrétní metody, které by se zde daly uplatnit, zde uvádí řešení problémových úkolů, projekty, diskuze, myšlenkové mapy a brainstorming, dramatizace, hra a experiment.

Vacek (2008, s. 95) uvádí několik přímých metod, které mohou pomáhat při rozvoji morálního vědomí žáků, jako například metoda požadavku, vysvětlování, cvičení a hodnocení. Dále ale také uvádí, že pokud chceme dlouhodoběji ovlivnit žákovu

hodnotovou orientaci a jeho mravní chování, je třeba využívat metody nepřímé. Ty dělí na spontánní a záměrně navozené. Záměrně navozené nepřímé metody dosáhnou svého úspěchu tehdy, když se s žáky řeší konkrétní aktuální problém a žáci mají prostor k tomu se vyjádřit a pomocí diskuze nalézají řešení problému. Mezi tři základní formy metody patří problémové situace (příběhy) s morálním obsahem, analytická diskuzní metoda a hry s morálním obsahem.

Z výzkumů Tikalské vyplývá, že většina učitelů stále využívá především metody tradiční, tedy především frontální výuku, výklad a vyprávění. Inovativní metody hodnotí kladně, ale používají je jen zřídka pro zpestření výuky. Naopak preference výukových metod z pohledu žáků je zcela jiný. Žáci mají rádi metody, v nichž se mohou projevat aktivně a tvořivě. Jedná se tedy o inovativní metody, jako kooperativní výuka, práce ve skupinách, didaktické hry a soutěže, experimenty či práce s interaktivní tabulí (Zormanová, 2012, s. 32-34).

### **2.5.9. Úskalí metody Persona Dolls**

Kromě nesčetných úspěchů, které metoda sklízí, se objevilo i několik věcí, které je třeba postupně vylepšovat a měnit. Úskalí metody se pomalu objevují během využívání panenky v praxi nebo v rámci výzkumů vzniklých na toto téma.

Azun, Enßlin a kol. (in Felcmanová a kol. 2015, s. 59-61) popisují, že mohou při používání metody vzniknout také nástrahy - komunikační bariéry, které tak pojmenoval a definoval psycholog Thomas Gordon jako způsob komunikace, která neakceptuje mluvčího jako partnera, ale snaží se ho spíše změnit. Může se stát, že děti negativně reagují na určitý aspekt, protože již nasbíraly předsudky ze svého okolí. Většinou jsou ale jejich předsudky jen důvodem nedostatečné informovanosti dětí. Učitel nikterak nehodnotí takové výroky dětí, ale pouze na ně poukáže a nabídne vysvětlení aspektu. Nesmí se stát, že by děti odhalily, že se v příběhu jedná o konkrétní dítě z jejich skupiny. Nesmí být odhalen ani pachatel, ale ani oběť. Učitel by neměl během dialogu s dětmi moralizovat či ukládat tresty za nevhodné vyjadřování dětí. Metoda Persona Dolls není terapeutická metoda, proto by učitel neměl obtížná témata, která otevře například některé z dětí, více rozebírat, ale jen ujistit dítě, že je v pořádku, že se nám svěřilo a poukázat na pravidlo, které označuje bezpečné klima skupiny. Choulostivé informace by měly zůstat ve skupině a nijak se dále nerozšiřovat. Velký nárok na učitele je také kladen při tvorbě biografie či vyprávění příběhů panenky. Musí se totiž vcítit do myšlení dětí, vyjadřování či jednotlivé

detaily příběhu nesmí být „dospělácké“, příliš složité a vědecké. Samotné příběhy musí být konstruovány tak, aby děti byly schopny přijít na řešení problému. Při tvorbě biografie panenky se musí její autor zamyslet nad stereotypy, kterým se má vyvarovat. Může se totiž stát, že jakmile píšeme o aspektu chudoby, automaticky vymýšlíme rodiče bez vzdělání a podobně. Při vyprávění a partnerském dialogu by učitel měl vždy používat jazyk popisný namísto jazyka hodnotícího. Je důležité si uvědomit, jaká slovíčka tvoří z věty hodnotící. Většinou jde o malé rozdíly, které však mohou způsobit velké změny v pochopení. Učitel by se měl vyhnout slovům jako často, stále, žádné. Další věc, na kterou si musí dát učitel při práci s metodou pozor, je hodnocení, co je, a nebo není normální, jiné, odlišné.

Další úskalí, které se začalo objevovat mezi učiteli používající panenku ve své třídě, je fakt, že ne všem dětem vyhovují metody, které práce s panenkou používají. Jedná se právě o metody slovní, jako je rozhovor a vyprávění. Ačkoli návštěva netrvá moc dlouho, některé děti se silným ADHD či jinou poruchou pozornosti neudrží svou koncentraci. Návštěva panenky pak pro ně ztrácí smysl. Zároveň tak jedinci narušují fungování celé skupiny. Proto by bylo vhodné kombinovat rozhovor i s jinými činnostmi a metodami, aby koncentrace způsobená délkou a opakováním rozhovoru neupadala. Dítě mladšího školního věku má velkou potřebu pohybu, jelikož je plné energie. To ale návštěva panenky tolik neumožňuje. Návštěva probíhá stále stejným způsobem, sezením v kruhu a diskuzí s panenkou na nějaké téma ve statické poloze (Felcmanová a kol., 2015).

Z diplomové práce Sobolové, 2018 dále vyplývá, že žáci v diskuzi s panenkou jsou stále ovlivněni školním prostředím, a tudíž odpovídají na otázky tak, jak si myslí, že se od nich očekává. Není tedy jasné, jaký dopad na hodnotovou orientaci má metoda Persona Dolls na žáky a jejich reálné životy či situace ze života doopravdy. Jak je v diplomové práci napsané, její autorka rozvíjela s žáky debatu na aspekt chudoby, následně na to se uskutečnila charitativní akce pro znevýhodněnou dívku a ukázalo se, že jedinec ze třídy se projevil negativně proti takové akci a přímo proti znevýhodněné dívce. Nechtěl akci podporovat, protože žil v přesvědčení, že si za to dívka může sama. V závěru tedy Šárka popisuje, že metodu Persona Dolls by bylo vhodné dále doplnit i o další metody či aktivity rozvíjející žákovské postoje a hodnoty.

#### **2.5.10. Návaznost metody Persona Dolls na kurikulární dokumenty ČR**

Aby mohli učitelé panenky ve výuce využívat a nestali se terčem nepochopení ze stran rodičů, ale především svých nadřízených, musí si učitelé umět obhájit, k čemu je



metoda dobrá a co u žáků rozvíjí. I autorům metody bylo jasné, že metoda používající se ve školství musí mít své odůvodnění a podstatu v RVP ZV. Právě proto jsem zařadila tuto kapitolu, ve které čtenáře seznámím s tím, o jaké pedagogické koncepce se metoda opírá a jaký je soulad metody se vzdělávacím dokumentem.

Panenky s osobností a práci s nimi můžeme opírat o koncepci inkluzivního vzdělávání a o individualizaci.

Podle Felcmanové a kol., 2015 inkluze charakterizuje společnost rovnocennou, pod heslem „je normální být jiný“. Vychází z konceptu „belonging“, což popisuje jako pocit sounáležitosti všech. Uvádí, že inkluze není cílová situace, ale především proces, ve kterém se společnost učí, že všichni jedinci mají stejná práva (Felcmanová a kol., 2015, s. 15-16).

Podle Pedagogického slovníku se inkluzivní vzdělávání vyznačuje tím, že začleňuje do běžných škol všechny děti, bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální, jazykové nebo jiné bariéry. Inkluzivní vzdělávání je považováno jako vhodný prostředek k vytváření vstřícného prostředí, potlačující diskriminační postoje. Za zásadní moment pro tvorbu takového pohledu na vzdělávání byla Deklarace konference v Salamance roku 1994 (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 105).

Felcmanová a kol. (2015, s. 22) popisuje, že podporuje myšlenku individualizace – respektovat odlišnost a rozvíjet jedince vzhledem k jeho potřebám. Je tedy vhodná k uvědomění si individuálních potřeb dítěte.

Individualizaci výuky Průcha, Walterová, Mareš (2013, s. 101) popisují jako *„způsob diferenciacie výuky, při níž se zachovávají heterogenní třídy žáků jako základní sociální jednotka a provádí se diferenciacie vnitřní, obsahová i metodická, respektující individuální zvláštnosti žáků.“*

Metoda Persona Dolls dále umožňuje také efektivní způsob práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Díky metodě se tito žáci mohou lépe začlenit do kolektivu, protože panenka poukazuje na rozmanitost a jinakost jako na běžnou součást našeho života. Dále je vhodnou metodou například i pro děti s poruchou autistického spektra. Takové děti totiž potřebují pravidelnou strukturu či rituály, které metoda nabízí.

### ***Metoda Persona Dolls jako nástroj pro rozvoj klíčových kompetencí***

Jak už bylo řečeno, k naplnění cílů základního vzdělávání vedou různé formy práce, strategie a metody. Veškeré snažení ve vzdělávání by mělo vést k rozvoji klíčových kompetencí, které jsem již definovala jako souhrn všech dovedností, znalostí a schopností, které vedou k rozvoji osobnosti jedince a k jeho životnímu uplatnění ve společnosti. Jednou z možností, jak rozvíjet určité klíčové kompetence i průřezová témata, je právě využití metody Persona Dolls. Kapitola je důležitá i pro mou praktickou část, ve které sleduji rozvoj těchto kompetencí.

V následující části textu se pokusím analyzovat metodu Persona Dolls z pohledu klíčových kompetencí. K analýze jsem využívala z kromě RVP ZV, 2017, i dokument Hučínová, Jeřábek, Krčková, 2007.

Nejvýrazněji metoda Persona Dolls rozvíjí kompetenci komunikativní. Žák formuluje své myšlenky, nápady a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně a srozumitelně. Ústní projev má žák šanci projevit téměř po celou dobu návštěvy panenky. Zprvu panenka vypráví příběh, ale následně jsou na řadě žáci, od kterých se očekává zapojení se do rozhovoru. Díky rozhovoru a otevření určitého tématu dochází také k učení. Panenka i učitel ocení, když se žák chce vyjádřit. Snahou učitele je nabídnout prostor k vyjádření každému dítěti. Učitel tohoto dosahuje pomocí kladení otevřených otázek. Jakékoli dětské sdělení by mělo být kladně přijato. Učitel výpovědi dětí nijak nehodnotí a neodmítá, i když výroky mohou zatřást jeho představou, je podstatné pátrat po zdrojích jejich informací a tyto informace dále rozvíjet a upřesňovat. Díky vstřícnému a bezpečnému klimatu ve skupině by měla metoda vyvolávat touhu po komunikaci. Panenka a příběhy, které přináší, by totiž měly být pro děti natolik atraktivní, aby chtěly přidat i svůj hlas do diskuze. Metoda podněcuje žáky k souvislému projevu, k projevu jejich názorů a zároveň vede žáky k tomu, aby své názory argumentovali. Podle potřeby je žák také schopný své myšlenky vysvětlit ostatním. Nedílnou součástí komunikativní kompetence je i schopnost naslouchat. Aby metoda mohla efektivně fungovat, musí si žáci navzájem naslouchat, naslouchat projevům panenky a zároveň dodržovat stanovená pravidla diskuze v kruhu.

Felcmanová a kol. (2015, s. 47-48) představuje pět neformálních kroků, jak při návštěvě s panenkou postupovat. Jednotlivé kroky jsem již popisovala výše. Nyní však chci na tyto kroky poukázat z pohledu rozvoje komunikativní kompetence. Prvním krokem

je úvod, nebo-li představení. Pokud se jedná o první návštěvu s panenkou ve třídě, jedná se o představení, tedy krátký monolog panenky, která vypráví sama o sobě. Avšak pokud již navazujeme na předešlou hodinu, snažíme se v úvodu děti motivovat k rozhovoru o tom, co si pamatují z minulé návštěvy. Druhým krokem je popis situace nebo nastínění příběhu panenky, zde již žáci mohou klást panence otázky, zeptat se, čemu nerozumí nebo co chtějí ještě dovysvětlit. Avšak ve třetím a čtvrtém kroku, se komunikativní kompetence rozvíjí nejvýrazněji. Ve třetím kroku totiž učitel pokládá otevřené otázky směřované na identifikaci pocitů, kde mají žáci dostatečný prostor se vyjádřit. Můžeme klást otázky typu: Znáte to také? Cítil ses tak už někdy? Jak ti bylo? Čtvrtá fáze je diskuze a zpracování řešení. Děti se zde mají šanci vyjádřit k tomu, jak by se ony zachovaly na místě panenky, co by bylo správné a co ne. V poslední fázi je opět na učiteli a panence, aby rozhovor shrnula, ukončila a rozloučila se.

I učitel je zde důležitým činitelem, který má vliv na rozvoj komunikativní kompetence. Jak už bylo řečeno, učitel nehodnotí výpovědi dětí, ale naopak je ten, který rozšiřuje informace, ale především slovní zásobu dětí. Učitel podporuje kreativní rozvoj jednotlivých řešení až k jejich důsledkům. Je důležité, aby byl i učitel dobrý v aktivním naslouchání. Uznává, oceňuje a opakuje, co děti říkají, to totiž jejich projevu dává váhu.

Podle Hučínové, Jeřábka, Krčkové (2007, s. 36), kteří analyzovali klíčové kompetence na části, které by měl žák ovládat také na konci 5. ročníku, se kompetence komunikativní dělí na několik částí, a to: práce s informacemi, způsob vyjadřování, naslouchání a navazování kontaktu při komunikaci. Způsob vyjádření zde ještě rozlišuje na písemný a ústní projev.

Všechny tyto části panenka aktivně rozvíjí. Nejprve totiž žák pracuje s informacemi, které přináší panenka. Vybírá je a třídí podle svých možností a dále se k nim také vyjadřuje. Pokud žák vyjadřuje svůj nápad na řešení problému, dokáže ho také porovnat s jiným tvrzením svého spolužáka, poznává též, v čem se liší. Jak už bylo řečeno, žák je schopen srozumitelně a výstižně používat výrazy a termíny, své myšlenky si obhájí a popřípadě je i vysvětlí ostatním v případě nepochopení. Žák je při vyprávění schopen popisu chronologického a logického. Při práci s metodou Persona Dolls, žák rozvíjí spíše ústní projev, je však pouze na učiteli, jestli využije panenku s osobností i jiným způsobem a k jiné aktivitě, ve které u žáků docílí i rozvoje písemného projevu.

Belz (2001, s. 187) uvádí deset zlatých pravidel úspěšného vedení rozhovoru jako součást klíčové kompetence komunikativní, které bych zhodnotila jako velmi stručné a jasné, ale především jako cenné rady. Ihned jako první uvádí citát od Erika Berne jako základní postoj při komunikaci: „*Já jsem O.K. – ty jsi O.K.*“

Přesně tento citát byl hojně zmiňovaný také při absolvování kurzu Persona Dolls.

Metoda Persona Dolls ovšem rozvíjí i další klíčové kompetence. Níže tedy stručně nastíním, jakým způsobem metoda rozvíjí kompetenci sociální a personální, k učení, k řešení problému a občanskou.

Metoda pomáhá rozvíjet děti v mnoha oblastech kompetence sociální a personální. Jedná se především o rozvoj sebepojetí, rozhodování se, vyjadřování svého názoru, ohleduplnosti, kooperace ve skupině, tolerance k rozmanitosti a rozpoznání nespravedlivého chování. Při rozvoji sebepojetí se jedná především o vytváření si pozitivní představy o sobě samém, které mimo jiné podporuje zdravou sebedůvěru a sebevědomí. Metoda utvrzuje žáky ve vnímání důležitosti vlastní role ve společnosti. To probíhá především během prohlubování cíle 1, a to posílení identity. Kromě vztahu k sobě samému, metoda rozvíjí i vztah k druhému člověku, ke skupině a tedy i ke společnosti. Tento vztah k druhým lidem je významný pro začlenění dětí do společnosti a pro schopnost kooperovat ve skupině. Rozvíjí u žáků ohleduplnost a úctu při jednání s druhými lidmi a k upevnění mezilidských vztahů.

Kompetence sociální a personální má významné vazby na kompetenci komunikativní, jelikož se vzájemně propojují, rozvíjejí a navazují na sebe. Aby totiž mohli žáci být ohleduplní, tolerantní, vzájemně si pomáhat a efektivně spolupracovat, musí mít schopnost také dobře komunikovat a naslouchat. Komunikace tak napomáhá i schopnosti empatie. V diskusním kruhu, kde většinou probíhá návštěva panenky, se na děti kladou nároky v oblasti komunikativní a sociální.

Dále metoda rozvíjí kompetenci k učení, protože díky panence se děti dozvídají nové informace a poznatky, které se učí používat ve svém životě. Rozvíjí v nich přemýšlení o otázkách a vzbuzuje touhu po poznání, což vytváří kladný vztah k procesu edukace.

Další oblastí, kterou metoda rozvíjí, je kompetence k řešení problémů. Jak jsem zmiňovala u kompetence komunikativní, žáci pomáhají panence v diskuzi nalézt řešení jejího problému. Děti se tedy kriticky zamýšlí nad situacemi a příběhy, se kterými se díky panence seznámí. Rozeznají, že určité jednání může způsobit problém někomu druhému, zamýšlí se nad ním, což dopomáhá k uvědomění si, zda takové jednání sami nedělají. Metoda podněcuje děti k tomu, aby problém rozeznaly, vyhledaly a následně našly efektivní strategii k vyřešení. Své rozhodnutí je žák schopný si obhájit a uvědomuje si zodpovědnost za své rozhodnutí.

V neposlední řadě metoda může rozvíjet také kompetence občanské. Kdy metoda napomáhá žákovi si uvědomit sebe jako občana ve společnosti. Panenka také otevírá témata spojené s dětskými právy a povinnostmi a respektování pravidel či zákonů.

Jak uvádí Felcmanová a kol. (2015, s. 16) ze zkušeností pedagogů vyplývá, že metoda rozvíjí především kompetenci komunikativní a sociální a personální. Dále také metoda pomáhá rozvíjet psychiku a emoce dětí či regulovat jejich chování.

Stejně tak jako lze s metodou Persona Dolls rozvíjet klíčové kompetence, zároveň má metoda potenciál rozvíjet i průřezová témata. Pomocí metody učitel může rozvíjet oblasti průřezových témat, konkrétně témata osobnostní a sociální výchovy, multikulturní výchovy, výchovy k myšlení v evropských a globálních souvislostech a výchovy demokratického občana.

#### **2.5.11. Shrnutí kapitoly**

Protože je kapitola o metodě Persona Dolls nejrozsáhlejší kapitolou, ráda bych zde uvedla krátké shrnutí.

Persona Dolls je tedy ucelený koncept, který navazuje na cíle vědomé práce s předsudky. Hlavním cílem metody je, aby děti přijímaly svět kolem sebe a lidi v něm v celé šíři rozmanitosti, kterou nám svět nabízí. Téma diverzity je kladně hodnoceno, dokonce je vítáno s nadšením, protože ji chápe jako možnost dozvědět se a naučit se něco nového. Je to možnost jak skrze návštěvy s panenkou může učitel otevírat témata pro děti těžko uchopitelná. Panenka s dětmi sdílí své pocity, dobrodružství, ale i negativní vzpomínky či situace, které se staly jí nebo některému z jejích kamarádů. Tím se dětem otevírá obzor informací a zkušeností. Děti tyto situace hodnotí, diskutují nad nimi a nacházejí vhodná řešení. Díky metodě se rozvíjejí postoje a hodnoty, citlivost dětí,

tolerance i empatie. Kromě prosociálního chování se rozvíjí také klíčové kompetence, především komunikativní či sociální a personální kompetence.

## 2.6. Hodnoty v kontextu vzdělávání

Výše jsem se zmiňovala o rozvoji klíčových kompetencí, které směřují k cílům vzdělávání podle RVP ZV. Obsahem těchto cílů je vést žáky k celkovému rozvoji jejich osobnosti i z hlediska hodnot a postojů. Samotné cíle vzdělávání jsou zakotveny na určitých hodnotách, které společnost považuje za podstatné. Proto bych tuto kapitolu chtěla věnovat pojmu hodnot, jeho zakotvení v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a členění hodnot podle různých autorů.

Podle Průchy, Walterové, Mareše (2013, s. 91-92) je hodnota ze sociálně-psychologického pojetí míra důležitosti, kterou jedinec přikládá k jednotlivým věcem, jevům, lidem,.. Hodnoty jsou osvojovány, a to socializací a enkulturací (proces, díky kterého jedinec osvojuje kulturu určité společnosti, mnoha autory je pojem považován za synonymum k socializaci, školní edukace je tedy významným enkulturačním faktorem). Z pedagogického hlediska jsou podstatné hodnotové systémy, které jsou součástí cílů školní edukace.

Dále vymezují také hodnotový systém neboli hodnotovou orientaci jako „*hierarchicky uspořádaný soubor hodnot, které odráží reálné pořadí (důležitost) hodnot sdílených určitou skupinou populace v určitém období.*“ Uvádí, že hodnotový systém současné mládeže se podle výzkumů liší od roku 1989 (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 92).

Podle Hejlové (2013, s. 212) jsou hodnoty něčím, co ukotvuje svět dětí, jsou pro děti opěrnými mosty i vyznačenými cestami. Učitelé jako průvodci zrání dětských osobností, ale i rodiče a široká veřejnost by se měla zajímat, zda mají děti „dobré kompasu.“

Děti v procesu osvojování určité kultury přejímají hodnoty jak ty pozitivní, tak i ty negativní, mezi které patří i stereotypy a předsudky. Pro jejich vznik a vývoj je důležité prostředí, v němž dítě vyrůstá. Vznik předsudků je především ovlivněno typem sociokulturního profilu rodin (Průcha, 2011, s. 61-62).

Právě proto najdeme i v kurikulárních dokumentech podporu pro rozvoj hodnot a postojů dětí. Vacek (2008, s. 106) uvádí, že výchova k hodnotám se objevuje v RVP ZV jako cíl základního vzdělávání. O hodnotové orientaci se blíže píše v RVP ZV mezi klíčovými kompetencemi, průřezovými tématy, ale i v některých oblastech vzdělávání. Tvrdí, že zařazování výchovy k hodnotám je trend, který se objevil až okolo šedesátých let minulého století, avšak považuje ho za velice podstatný. V naší pedagogice nemá žádnou speciální tradici, o hodnotách a jejich rozvoji se dříve mluvilo ve spojitosti s výchovou etickou, mravní nebo estetickou. Nyní se však žáci s tématem setkávají především ve výchově občanské nebo multikulturní. Pokud chceme takovou výchovu k hodnotám učit, je důležité si uvědomit, jaké hodnoty u dětí chceme rozvíjet. Demokratické společenské systémy upřednostňují obecně lidské hodnoty, ke kterým se řadí princip dobra, krásy, rovnosti, svobody myšlení,... Ty se však nerozvíjí u dětí snadno, proto jsou ve výchově k hodnotám tyto hodnoty přeformulovány na hodnoty vlastností osobnosti, a to respekt, odpovědnost, spolehlivost, spravedlnost, soucit, laskavost, odvaha, čestnost, tolerance a jiné.

Spilková (2005, s. 234) uvádí výzkum, ze kterého vyplývá, že čeští učitelé pokládají výuku k hodnotám jako nezbytnou, ale zároveň jsou přesvědčeni, že současný stav této výuky na školách je nedostatečný. Dodává, že z větší míry je to způsobené tím, že hodnoty nejsou dostatečně zdůrazněné v kurikulárních dokumentech. Dále pak také nízkou připraveností učitelů na toto téma.

Česká populace prochází po roce 1989 mnoha změnami, souvisejícími se změnou společenských, politických i ekonomických poměrů. Tyto změny se zaručeně promítly i do hodnotového vědomí společnosti. Jako vývoj hodnotové orientace uvádím výzkum, který sleduje hodnotovou preferenci u žáků 4. a 5. tříd ZŠ v letech 1994 a 2012. Studie má zjišťovací, ale zároveň porovnávací charakter, který je sledován v průběhu 18 let. Jeho úkolem je zjistit preferenci a pořadí nabízených hodnot a vlastní formulaci hodnoty. Ve výzkumu z roku 1994 respondenti uvedli jako nejpodstatnější hodnotu *svět bez válek*. To se dá vysvětlit vysokou informovaností o tehdejších válečných konfliktech v oblasti bývalé Jugoslávie. Hodnota *zdraví* se poté objevila v pořadí druhá. Následují hodnoty *mít kamarády*, *dobře se učit* a *mít dostatek peněz*. Oproti tomu v šetření z roku 2012 byly hodnoty seřazeny úplně jinak. Do pořadí byla respondentům přidána ještě šestá hodnota s názvem *rodina*, která byla shodně zvolena jako hodnota nejdůležitější, tedy na prvním

místě. Na druhém místě se umístila hodnota *zdraví* a hned za ní hodnota *mít kamarády*. *Svět bez válek* klesla na 4. místo. Z čehož vyplývá, že děti se necítí být ohrožené. Následují pak hodnoty *dobře se učit* a *mít dostatek peněz* (Hejlová, 2013, s. 55-63).

Když uvedu poslední definici pojmu hodnota dle Olšovského (in Maňák, 2007), která tvrdí, že hodnota je to, co dává věcem i událostem a lidem smysl, je jasné, že se mezi hodnoty dá zařadit cokoli. Proto je podstatné uvést i druhy hodnot, které se rozlišují. V literatuře existuje spousta členění dle různých kritérií. Uvádím alespoň některé z nich, které se mi zdály pro mou teoretickou část přínosné.

Eyre (2013, s. 8-14) tvrdí, že je důležité děti učit základním hodnotám, protože je to efektivní způsob výchovy, kterým tak můžeme přispět k tomu, aby děti byly v životě šťastné. Vybral dvanáct hodnot, které považuje za podstatné a ke kterým by vedl děti. Tvrdí, že hodnoty se vyznačují tím, že prospívají člověku samotnému, ale stejně tak prospívají i lidem kolem. Těchto dvanáct hodnot vybral dle následujících kritérií: prohlubují se (dokonce i nevědomě); vyznačují se tím, že čím více je rozdáváme, tím více jich i získáváme. Hodnoty rozlišil na hodnoty bytí, mezi které zařadil – poctivost, odvahu, mírumilovnost, samostatnost a výkonnost, sebekázeň a střídmost, věrnost, a na hodnoty dávání, kam řadí hodnoty – oddanost a spolehlivost, respekt a úcta, láska, nesobeckost a citlivost, vlídnost a srdečnost, spravedlnost a milosrdnost.

Rokeach, 1973 (in Dvořáková, 2008, s. 42-43) rozděluje hodnoty na dva typy, a to hodnoty instrumentální a terminální. Instrumentální hodnoty chápe jako prostředky, kdy při jejich využívání dosahují lidé významných cílů. Mezi ně uvádí hodnoty pohodlného života, štěstí, lásky, světového míru, svobody.. Terminální hodnoty jsou obecné cíle, o které usilujeme, jedná se tedy o chtěný konečný stav. Mezi takové řadí poslušnost, poctivost, zodpovědnost, laskavost..

Kučerová (in Vacek, 2008, s. 101) třídí hodnoty na přírodní, civilizační a duchovní. Hodnoty přírodní dále dělí na vitální (snaha udržení života jako druhu) a na sociální (přírodou daný vztah člověka k sobě samému i k druhým lidem). Civilizační hodnoty se vztahují ke způsobu organizace lidské pospolitosti. Mezi duchovní hodnoty patří sebeřízení, sebevýraz a sebereflexe.

Sekera, 1994 (in Vacek, 2008, s. 102) popisuje soubor hodnotové orientace podle J. Kozielského, který ji odlišuje na: hodnoty dionýské (luxus, komfort); herkulovské



(hodnoty vlastní moci nad ostatními lidmi, touha po vládě a uznání); apollónské (tvořivost, rozvoj vědy a umění); prométheovské (boj za spravedlnost, proti zlu a krutosti) a sokratovské (sebepoznání, sebezdokonalení).

Přikláním se k dělení hodnot podle Kučerové, toto dělení se mi zdá nejsrozumitelnější a nejvíce využitelné při práci s hodnotami ve škole.

## 2.7. Empatie jako schopnost i jako hodnota

Empatie, nebo-li vcítění, je pro mou diplomovou práci velmi podstatné. Její rozvoj chci totiž sledovat společně s rozvojem komunikativní kompetence ve výzkumné části této práce. Na empatii má totiž vliv metoda Persona Dolls. Spolu s empatií úzce souvisí i termín emoce či pocity, proto součástí této kapitoly je i jejich popis.

Empatie je složena z řeckého em, „v“ a pathos, „cit“. Na rozdíl o sympatie nejde o shodu, ale o porozumění pocitů druhých, i když jsou třeba opačné (Bilbao, 2015, s. 96).

*„Empatie pramení ze sebeuvědomění: čím otevřenější jsme k vlastním emocím, tím lépe dokážeme rozeznávat a chápat city ostatních.“* (Goleman, 1995, s. 95) Emoční inteligence, empatie nesouvisí s IQ a školními výsledky dětí. Emoce lidé projevují z větší části neverbálními projevy, proto je obtížnější zaznamenat, co přesně cítí.

Vacek uvádí šest součástí mravního citění dle Lickona a jednou z nich je i právě empatie. *„Empatie - schopnost vcítovat se do druhých osob, je vlastně emocionální složkou „úhlu pohledu“ v rámci mravního vědomí. Jeden z významných úkolů vychovatelů je rozvíjet tzv. generalizovanou empatii, tedy takovou, která umožňuje kriticky spoluprožívat křivdy a nespravedlnosti jako základ pro jednání, jež směřuje k jejich nápravě“* (Vacek, 2008, s. 60).

*„Vývojoví psychologové tvrdí, že vcítění má ve skutečnosti dvě složky: emoční reakci vůči druhým, který se obvykle vyvíjí v prvních šesti letech života dítěte, a kognitivní reakci, která určuje míru, do níž jsou starší děti schopny sledovat hledisko nebo stanovisko někoho jiného“* (Shapiro, 1997, s. 49).

Schopnost empatie je vrozená, avšak empatickou reakci, nebo-li to, jak se v takových chvílích máme vhodně a empaticky zachovat, se musíme celý život učit. Kopřiva (2007, s. 99) popisuje tři složky, ze kterých se skládá empatická reakce. Nejprve by mělo proběhnout aktivní naslouchání, což je jednou ze základních sociálních

dovedností. Aby bylo aktivní naslouchání efektivní, člověk by měl také projevit zájem a projev účasti, to se většinou projeví neverbálně – pohledem do očí, přikyvováním. Poté by mělo následovat pojmenování pocitů, přání či očekávání druhého. Pomůže, pokud se člověk snaží pojmenovat, co nejspíš druhý člověk právě prožívá. Právě pojmenování pocitů druhých je zásadní složkou empatické reakce, pomáhá totiž uvědomovat si, co ten druhý cítí. Nejde o kladení otázek, ale o vyjádření krátkých oznamovacích vět. Většinou nevadí, když se do pocitů druhého úplně netrefíme, protože on ocení snahu a může své pocity sám upřesnit. Poslední složkou reakce je vyjádření podpory do budoucna.

Tyto tři složky empatické reakce působí kladně také na vytváření vztahů mezi lidmi. Covey (in Kopřiva, 2007, s. 105) uvádí, že lidé mají jeden u druhého „citové konto“. Díky empatii a jinému vhodnému chování do tohoto pomyslného konta narůstá částka vkladu. Naopak negativní chování vůči druhému představuje výběr z konta. Popisuje, že není žádný vztah mezi lidmi, ve kterém by nikdy nedošlo k výběru z konta, avšak jde o harmonické udržení konta v plusu.

Doposud veškeré definice vztahující se k empatii ji popisují jako schopnost. Každý systém i každý jedinec má však svůj vlastní hodnotový systém, do kterého může zařadit to, co mu přijde důležité. Metoda Persona Dolls považuje empatii jako velmi podstatnou hodnotu, kterou se snaží u dětí rozvíjet. Důkazem je toho kromě mnoha zmínek o rozvoji empatie v cílech metody i samotná práce s panenkou, kdy se děti pokaždé snaží vcítit se do příběhu, který panenka přináší, aby mohly nalézat řešení situace.

Reichelová, Baranová 1994 (in Vacek 2008, s. 77) definují prosociální chování jako chování, kdy aktér přinese užitek či vyšší pohodu druhé osobě, ačkoli aktérovi jeho chování nenese žádný užitek.

Průcha, Walterová, Mareš (2013, s. 226) označují prosociální chování jako to, které je zaměřeno na dobro druhých lidí, jedná se o chování zdvořilé, empatické, pomáhající, kooperativní a ochraňující.

Vacek (2008, s. 78) uvádí několik možností, jak mohou vychovatelé (především učitelé a rodiče) prosociální chování rozvíjet. Jde například o aktivizaci zájmu dítěte hledat příčiny a důsledky sporného chování, hledání způsobu nápravy svých jednání, nabízení příležitostí setkat se s rozmanitými lidmi v různých situacích, získání zkušeností s různými sociálními skupinami a jejich pravidly. Rozvoj takového chování je signálem rozvoje

morálního a to mívá podobu soucitu, solidarity nebo pomoc druhému. Rozvoj prosociálního chování by mělo být snahou každého učitele jak předškolního, tak základního vzdělávání.

Abychom mohli rozvíjet prosociální chování a rozvíjet tak jednotlivé hodnoty, musíme se nejprve zaměřit na poznávání sebe a svých emocí. Jak popisuje Poláčková Šolcová (2018, s. 112) emoce se vyvíjejí během celého života, ale k nejvýraznějším zlomům v jejich regulaci dochází právě v průběhu dětství. Během socializačního procesu se dítě učí rozpoznávat emoce, označovat je a projevovat. „*Regulace emocí je formována, sycena a determinována faktory fyziologickými, psychickým zráním a rovněž faktory sociolulturními. Regulace emocí je tak výsledkem interakce faktorů dědičnosti a vrozenosti s faktory prostředí a kulturně tvarovanou výchovou*“ (Poláčková Šolcová, 2018, s. 115). Emoce se vyvíjejí již v prenatálním stádiu, dále se vyvíjejí základní emoce během prvního roku dítěte. Například projev úsměvu je zaznamenán ve fázi spánku již ihned po narození dítěte, který však nereflektuje prožití pozitivní emoce. Prožitek emocí se projeví sociálním úsměvem v šesti až deseti týdnech života. Dále pak například kolem osmého měsíce se vytváří emoce strachu. Takto se dále vyvíjejí jednotlivé emoce. S nástupem do školky by děti také měly začít rozumět příčinám emocí, spojení situace s určitou emocí a výrazu ve tváři. Rozvíjí se vnímání sebe sama a schopnost reagovat na chování druhých lidí, tedy roste kompetence pro pochopení emocí druhých (Poláčková Šolcová, 2018).

Kořenem slova emoce je latinské slovo *movere*, což v překladu znamená hýbat. Emoce tedy vedou přímo k činům. Děti své emoce vyjadřují především určitým jednáním, avšak víme, že dospělí umí své city ovládat a lépe kontrolovat než děti. Proto je důležité u dětí rozvíjet schopnost rozpoznání svých vlastních pocitů a na základě toho poté zkoumat i tendence jejich jednání. Za základní emoce můžeme považovat smutek, strach, vztek, radost, důvěru, znechucení, očekávání a překvapení. K těmto základním emocím vědci přiřadili i s nimi spojené základní situace. K emocím řadíme i základní mimiku, které rozumí lidé na celém světě, je totiž vrozená, protože i od narození slepí lidé vyjadřují emoce stejným způsobem (Pfeffer, 2003, s. 30-31).

Průcha, Walterová, Mareš (2013, s. 68) popisují emoce jako podmnnožinu psychických jevů, kterým se říká afektivní jevy. Emoce jsou vyjadřovány jako příčina nějaké záležitosti přítomného okamžiku. Dále popisují emoční inteligenci jako schopnost rozpoznat a brát v úvahu city druhých lidí, ale také rozvíjet a uplatňovat vlastní pocity.

Souborem emočních schopností se rozumí kompetence k sobě samému, a to sebeuvědomění, sebekontrola, motivace a dále kompetence k druhým lidem, a to empatie, umění ovlivnit druhé lidi a schopnost práce v týmu. Dále pak empatii popisují následovně: *„uvědomění si pocitů, prožitků, momentálních stavů jiného člověka a snaha je pochopit, porozumět jim“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 69).

Kopřiva (2007, s. 87) popisuje tři funkce, které emoce plní v našich životech. Jako první zmiňuje funkci ochrannou, mezi kterou zařazuje pocity strachu, hněvu a studu. Další funkcí emocí je funkce motivační, což jsou pocity spojené s uspokojováním lidských potřeb. Mezi takové emoce řadí negativní pocity hladu, ohrožení, méněcennosti, hněv či nespravedlnost, ale i pozitivní pocity zvědavosti, lásky a zájmu. Poslední funkcí je informační, tam patří všechny emoce, které jsou zdrojem informací, ze kterých se dále můžeme učit.

*„Rozpoznávat a zvládat své emoce a motivy je jednou z velice důležitých životních dovedností. K jejímu rozvoji u dětí významně přispívá projevy empatie, zejména toho, co děti pravděpodobně prožívají“* (Kopřiva, 2007, s. 103). Kopřiva, 2007 dále také uvádí trojí užitek, který tento projev přináší. Děti zažívají pocit, že je v pořádku mít emoce a prožívat je. Pojmenováním jejich možných emocí jim pomáháme uvědomovat si své emoce a orientovat se v nich. Díky pojmenování emocí u dětí dochází k zvětšování slovní zásoby a výrazů vyjadřujících emoce.

Podstatnou součástí metody Persona Dolls je učit děti rozeznávat a vyjadřovat své emoce. Pokud chápou své emoce, vědí, co potřebují, což znamená klíčovou kompetenci pro sebeuvědomění a sebevyjádření. To také znamená, že dokážou lépe porozumět druhým lidem. Pracovat s emocemi je součástí sociálního a emočního učení, které se v posledních letech více řeší i v kurikulárních dokumentech. Při práci s panenkou se děti učí, že pocity a projevy chování nejsou vždy u každého stejné, tak jako nejsme všichni stejní ani my. Panenka dětem nabízí rozmanitost a pomáhá jim vcítit se do druhých. Je důležité si jednotlivé emoce pojmenovat a najít k nim vhodné situace či projevy chování. K jednotlivým pocitům je dobré přiřadit i obrázky, aby si děti pocity vizualizovaly. Děti tak učíme, že emoce jsou přirozené a jsou všudypřítomné (Felcmanová a kol., 2015, s. 75-78).

## **2.8. Emoční inteligence z hlediska připravenosti pro práci s hodnotami**

V této kapitole seznámím čtenáře s pojmem emoční inteligence, která je též úzce spjatá s teorií mnohočetné inteligence, přesněji s druhem inteligence intrapersonální a interpersonální, kterou tak rozčlenil H. Gardner. Přesněji bych se chtěla vývoji emoční inteligence věnovat kvůli ujasnění věkových dispozic pro práci s hodnotami a rozvoj empatie. Dále bych uvedla emoční vývoj od narození po mladší školní věk, který je pro mou práci nejzásadnější.

Rozumovou inteligenci, jinak také IQ lze měřit inteligenčními testy. Doplnuje ji však také emoční inteligence, tedy EQ, která není tak snadno měřitelná, jedná se o schopnost rozpoznávat své i cizí pocity. Významným rozdílem mezi IQ a EQ je také ten, že emoční inteligence je dána menší mírou geneticky, což znamená, že vychovatelé dětí mohou mnohem více rozvíjet schopnosti vcítění a rozpoznávání emocí. Děti se schopností se dobře vcítit, bývají méně agresivní a naopak se více věnují aktivitám sociální pomoci. Důsledkem toho jsou poté tyto děti oblíbenější mezi svými vrstevníky a jsou většinou i úspěšnější jak ve škole, tak i později v zaměstnání (Shapiro, 1997).

Psycholog Howard Gardner ve své knize s názvem Dimenze myšlení v roce 1999 rozvinul teorii o existenci mnohočetné inteligence, kde zmiňuje, že mají lidé různě rozvinuté různé typy inteligence dle svých vrozených vloh, ale také dle vlivu prostředí a jiných faktorů. Rozděluje inteligenci na několik druhů, a to přesněji na inteligenci jazykovou, logicko-matematickou, hudební, prostorovou, tělesně-pohybovou, interpersonální, intrapersonální a přírodní. Právě interpersonální a intrapersonální druh inteligence zahrnuje emoční a sociální dovednosti jedince. Interpersonální inteligence je schopnost rozeznávat emoce druhých lidí, oproti tomu intrapersonální inteligence se zabývá uvědomováním svých vlastních emocí (Pfeffer, 2003, s. 13).

Goleman (in Kopřiva, 2007, s. 103) uvádí, že úspěšnost lidí v jejich životě je řízena pouhými dvaceti procenty rozumovou inteligencí. Z větší části je jejich štěstí a úspěchy řízeny právě emoční inteligencí. Především jde o schopnost rozumět sám sobě, ovládat své emoce a zároveň porozumět emocím druhých lidí a pomáhat jim své emoce zvládat.

Každý jedinec má mnoho vlastností, které můžeme dále dělit na schopnosti, temperament a charakter. Pro rozvoj morálních vlastností musíme nejvíce směřovat pozorovnou na vývoj charakteru jedince. Pojem charakter totiž představuje vlastnosti, které

souvisejí s principy a zásadami, kterými se jedinec řídí, postoji a hodnotami, na kterých jedinci záleží. Charakter není vrozený, nýbrž je osvojován během života. Mohou ho ovlivnit okolní vlivy, jako je rodina, vrstevníci, média,.. Ačkoli okolí charakter silně ovlivňuje, záleží i na aktivitě samotného jedince, který samostatně morálně usuzuje. Jean Piaget se zabýval věkovými zvláštnostmi a v knize Morální úsudek dítěte popsal, že okolo pátého až šestého roku života dítěte se ve vědomí dětí začínají ujasňovat pravidla, zákazy a příkazy, což nazval jako heteronomní morálka. Teprve kolem desátého roku se vytváří u dětí autonomní morálka, kdy dítě zjišťuje, že správnost a nesprávnost názorů a jednání lidí se liší, tedy i pravidla se od toho mohou odlišovat. Právě vývoj charakteru a morálního usuzování je tedy ovlivněno socializací a edukací (Helus, 2009).

Dítě již od narození zaznamenává jednání lidí, jejich názory a hodnoty a podle toho, jak je chápe a zda s nimi souhlasí, je napodobuje a ztotožňuje se s nimi. Právě tyto poznatky v dítěti postupně a charakteristicky krystalizují, s čímž se postupně ztotožňuje s kodexem obecně platných společenských norem. Tento kodex vzniká právě v předškolním období (Hejlová, 2013, s. 29).

Hodnoty, stereotypy i předsudky se v dětech objevují již v předškolním věku a záleží na prostředí, ve kterém děti vyrůstají. Takže ve věku, kdy dítě vstupuje do základní školy, má již ve svém myšlení a hodnotovém systému zabudovány stereotypy a předsudky (Průcha, 2011, s. 62).

Dítě se již narodí s vrozenou schopností emočně reagovat, prožívat a vyjadřovat své emoce. Základní pocity spokojenosti a nespokojenosti se během prvního půl roka života rozvíjejí. Úsměv signalizující pocit spokojenosti dítě vyjadřuje již ve dvou měsících. Od čtvrtého měsíce dítě vyjadřuje zlost a následně i strach. Pro děti kojeneckého věku se v případě emočních projevů jedná o prostředek primární komunikace, které slouží jako zdroj informací o stavu dítěte. Kojenci jsou již schopni také vnímat emoční projevy druhých lidí, tedy pokud rozeznají výrazy negativních emocí, jakými jsou například hlasový projev, držení těla a gesta, aktivizují své obranné reakce, jako je pláč. Emoce mají vliv i na utváření vztahů k lidem. Podstatná je právě empatie, které jsou schopni kojenci okolo šesti měsíců, pokud mají kladnou zkušenost s někým, kdo se k nim chová také empaticky. Prožitek vzájemné empatie má za následek vytváření si citové vazby, především se jedná o vztah k matce, ale postupně i k dalším členům rodiny. S přibývajícím věkem jsou děti schopné se vcítovat mnohem přesněji, mezi druhým a třetím rokem se dítě

dokáže vcítit do pocitů druhých, ačkoli se jedinec snaží své pocity skrývat. Během předškolního období dítěte se rozvíjí emoční inteligence. Děti chápou své pocity i pocity jiných lidí, rozumí významu či příčině emocí a jejich následek na chování. Rozvíjí se emoční paměť a objevují se též emoce jako soucit a sounáležitost. Během školního věku děti začínají lépe rozumět smyslu emocí a dokážou je lépe vyjádřit a interpretovat. Školáci díky poklesu kognitivního egocentrismu dokážou ještě lépe chápat emoce druhých lidí a rozvíjí se schopnost empatie. Nejde již jen o vnímání emocí druhých, ale i o snahu pomoci jim. V tomto období jsou děti schopné popsat emoce druhých, protože jim lépe rozumějí (Vágnerová, 2012).

I když Vágnerová popisuje, že dítě je schopné emočně vnímat již od útlého věku, popisuje také postupný rozvoj této schopnosti s přibývajícím věkem. Proto Felcmanová a kol., 2015 doporučuje panenku s osobností využívat již v předškolním vzdělávání v mateřských školách, tedy od 3 let věku dítěte. Avšak jak popisuje Vágnerová, teprve během mladšího školního věku děti dokážou lépe popisovat a interpretovat své pocity i pocity ostatních lidí a jsou schopny empatie, protože mají i snahu pomoci ostatním.

## **2.9. Hodnotové vzdělávání sestry Cyril Mooney**

Aby byla moje práce přínosná a výjimečná oproti již vzniklým pracím, snažila jsem se najít vzájemné obohacení metody Persona Dolls s další inovativní metodou, která má podobné cíle a rozvíjí hodnotovou orientaci u dětí školního věku. Rozhodla jsem se pro hodnotové vzdělávání, které klade též na tuto orientaci vysoké nároky. I zde jsem měla možnost se zúčastnit kurzu Hodnotového vzdělávání, které mě inspirovalo a obohatilo.

V kapitole se snažím přiblížit tento přístup z hlediska cílů, východisek, metodiky i vzniklých učebnic. Dále se zabývám porovnáním metody Persona Dolls a hodnotového vzdělávání.

Jako další možnost inovativní metody, která rozvíjí hodnoty a postoje u žáků je hodnotové vzdělávání sestry Cyril Mooney. Cyril Mooney, která se narodila v Irsku, ve svých dvaceti letech odjela do Indie, přesněji do místního města Kalkaty. Tam vstoupila jako sestra do řádu Loreto. Právě tam se stala ředitelkou dívčí školy. Brány této školy nakonec otevřela všem dětem bez rozdílu, a tak začaly studovat děti odlišných sociálních vrstev, náboženství i děti s handicapem.

Během své praxe na škole vytvořila ucelenou metodologii hodnotového vzdělávání, která vznikla jako reakce na nutnost řešit ve škole obtížné prosociální i výchovné situace. Skrze tuto metodiku u dětí rozvíjíme empatii, pocity sounáležitosti, kritické myšlení i schopnost měnit společnost.<sup>1</sup>

Cílem celého vzdělávání bylo vést děti ke štěstí, ke zkoumání lidských hodnot, pocitů i vztahů, a to nejen těch ke svým nejbližším, ale i k celé společnosti. Cyril Mooney vedla žáky k tomu, aby měnili svět kolem sebe k lepšímu, říkala: „*Jděte ven, rozhlédněte se a zjistěte, co se vám na tom, co kolem sebe vidíte, nelíbí, vymyslete plán, jak to změnit, a pak jděte a udělejte to!*“ Důležité pro toto vzdělávání je především spolupráce pedagogů, žáků a rodičů.<sup>2</sup>

Sestra Cyril vytvořila desetidílnou sérii učebnic *My jsme svět*, která byla v průběhu let 2017-2019 vydána v českém jazyce a upravena do českého školního prostředí. Učebnice vydal Cyril Mooney Education, z.s. Učebnice s názvem *My jsme svět* jsou očíslovány 1-5 tak, aby očíslování odpovídalo třídám 1. a 2. stupně. Učebnice však lze použít dle vyspělosti třídního kolektivu. Metodologie hodnotového vzdělávání se dá využít v jakémkoli prostředí a mnoha způsoby. Učebnice jsou původně vytvořeny pro využití v samostatném vyučovacím předmětu. Avšak ne každá škola má možnosti časové dotace upravit tak, aby vznikl samostatný předmět, proto se učebnice a v nich obsažené lekce dají využít jako projektová výuka zařazená do výuky jednou za určitou dobu, například v rámci třídnických hodin nebo předmětu osobnostně-sociální výchovy či občanské výchovy. Hodnotové vzdělávání lze zařadit nejenom jako prevence, ale také nárazově v případě, že se ve třídě objeví situace, kterou můžeme s dětmi formou lekce na dané téma otevřít a prodiskutovat.

Díky hodnotovému vzdělávání ve výuce učitel rozvíjí klíčové kompetence i oblasti některých průřezových témat. Mezi klíčové kompetence, které díky metodě učitel může rozvíjet, bych zařadila klíčové kompetence k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, dále i kompetence k učení a občanská. Učebnice a témata jednotlivých lekcí v nich obsažená se dotýkají průřezových témat osobnostní a sociální výchova, environmentální výchova, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, výchova demokratického občana a multikulturní výchova.

---

<sup>1</sup> <http://www.skolacyril.org/hodnotove-vzdelavani/sestra-cyril/>

<sup>2</sup> <http://www.skolacyril.org/hodnotove-vzdelavani/co-je-hv/>










Hodnotové vzdělávání je postaveno na jasně daném pořadí jednotlivých kroků. Tento postup je nejprve popsán na začátku každé učebnice. Jedná se o kroky s názvem: *Klíč-Sdílej ve skupině-Předej dál-Prober to-Promysli to-Přijmi to-Akce*. Každý z těchto kroků má i svůj specifický symbol, který nás doprovází v každé lekci celé učebnice.

Každá lekce začíná samostatnou prací žáka. V prvním kroku se může objevit práce s fotografií, grafem, tabulkou, sloganem, příběhem, článkem, písní nebo kresbou, doplňováním, přiřazováním, tvůrčím psaním, dramatizací a jiné. Zde se rozvíjí žákova soustředěnost, práce s textem i zodpovědnost za samostatnou práci. Žák má svobodnou možnost otevřeně vyjádřit svůj názor. Dalším krokem je své myšlenky, názory nebo odpovědi sdílet ve skupině a diskutovat nad nimi. V této fázi se rozvíjí naslouchání s účastí a pochopením, důvěra mezi členy skupiny, tolerance a spolupráce. Většinou má skupinka vybrat podstatnou část diskuze a tu poté předat dál tak, že ji jeden prezentuje za celou skupinu celé třídě. Prezentace dětí však může probíhat formou koláže, plakátu, živého obrazu, scénky, dramatizací. Žák má příležitost rozvinout sebedůvěru a odvahu mít vlastní názor a být součástí týmu. Žák zde tedy ovládá komunikaci, logické myšlení a shrnování témat. Následuje fáze, kdy by si všichni měli promluvit o tom, co každá skupina říkala a k čemu došla. V této fázi se diskuze účastní i učitel. U menších dětí lze diskutovat s učitelem rovnou po prezentaci každé ze skupin. Práce vede k tomu, aby mohli žáci porovnat různé hodnoty a postoje ostatních skupin. Učitel zde diskuzi řídí a klade upřesňující otázky či doplňuje životní paralely. Dalším krokem je opět samostatná práce, kdy si každý promýšlí, co by chtěl udělat nebo změnit. Žák tedy vyhodnocuje, co se naučil a může si zapsat důležité poznámky. Předposledním krokem je naslouchání svému vnitřnímu hlasu. Tato fáze může probíhat v naprostém tichu nebo naopak za doprovodu relaxační hudby a úkolem je například vzpomenout si na své blízké či meditovat v dané pozici. V některých lekcích se také jedná například o modlitbu, u jiných třeba o písničku či básničku. Žáci v dané fázi přemýšlejí o svém životě a zkoumají své postoje a hodnoty. Po předešlých často velmi rušných aktivitách, kde byla zapojena především mysl, prvky spolupráce, analýza a logické uvažování, je v šesté fázi úkolem vrátit se k sobě. Jde o proces, kdy si děti zvykají více vnímat své tělo a pocity. Tato fáze může být velmi náročná pro některé typy dětí, které se ve třídě necítí bezpečně. Posledním krokem každé z lekcí je akce, kterou nelze učitelem pozorovat. Jde totiž o samotné činy a změny v postojích dětí jak ve školním, tak ale i mimoškolním prostředí (Jandejsková, 2019).

Následující tabulky znázorňují postup hodnotového vzdělávání a jednotlivé činnosti žáka i učitele.

TABULKA TECHNIK DO HODIN HODNOTOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ								
1 KLÍČ DOVNITŘ								
non-verbální	verbální			smyslová vnímavost	práce v terénu	cvičení podporující skupinovou dynamiku	kineestetické	hry
výběr symbolů přifazování obrázků práce s fotkou kresba pantomima řeč těla	grafy tabulky seznamy slogany definice doplňování přifazování formulář výběr z možností	články případové studie příběhy pozie texty psaní slogany definice citáty filozofické texty posvátné texty	dotazníky testy (osobnostní/ postojové/ hodnotové) dynamické kvízy seznam priorit rozhovory tvářič psaní audio video	sluch čich chuť hmat pozorování relaxace vnímání dechu vědomý dech	procházka s otevřenými očima procházka do přírody dotazníkové šetření exkurze práce s daty společenská analýza	cvičení vnímavosti cvičení na podporu důvěry skupinové hry improvizace pracovní list	pantomima tanec dramatizace loutkohra živý obraz pohyb	skládačky stavebnice puzzle
2 SDÍLENÍ VE SKUPINĚ								
Každý člen skupiny sdílí výsledek své individuální práce. Následuje diskuse, hlasování, hledání konsensu nebo sumarizace, která vede k prezentaci společné práce skupiny v následující formě:								
zpráva/prezentace — rozprava/debata — aréna — panelová diskuse — rozhovor — scénka — parodie/skeč — loutkohra — pantomima — živý obraz — společný slogan — plakát — koláž — graf — případová studie								
3 PŘEDÁNÍ OSTATNÍM								
Představení práce jednotlivých skupin ve zvolené/zadané formě zbytku třídy a učitel								
4 ANALÝZA								
otázky vedoucí ke zdůvodnění — upřesňující otázky — zkušenosti/životní paralely — analogie s významnými osobnostmi, událostmi, literaturou								
5 ROZHODNUTÍ KE ZMĚNĚ - PROMYSLI TO								
reflexe — poznámky — doplnění textu — doplnění sloganu/definice — záznam								
6 ROZHODNUTÍ KE ZMĚNĚ - PŘIJMI TO								
reflexe — meditace — modlitba — kontemplace — hudba — fantazie — kresba/malba — plakát — píseň — vlastní text								
7 NES TO DÁL								
K akci dochází po lekci, mimo třídu. — Plody podané hodiny. Podpůrné aktivity vedoucí k zahájení akce: plakát — zavedení deníku návod — zápis plánu — start projektu								

Hodina	Co dělá žák	Co děláte vy	Jaké hodnoty a vlastnosti má žák příležitost rozvíjet	Jaké intelektuální a sociální dovednosti má žák příležitost osvočit
 Klíč doměr	Pracuje samostatně na materiálu určeném pro danou lekci.	Ujistěte se, že žáci pochopili zadání a vědí, co mají dělat. Vytváříte atmosféru, která je uvolněná, ale klidná, dbáte na to, aby každý žák pracoval samostatně. Znovu ujistěte žáky, že neexistují žádné správné/nesprávné odpovědi a že názor každého je důležitý. Pokud je třeba, poskytněte vedení, aby žáci věděli, co mají dělat. Nenebte řešení.	Svoboda, uvědomění si sebe sama, zodpovědnost, otevřenost, odvaha vyjádřit vlastní názor.	Schopnost: • soustředit se • číst, porozumět a vyhodnocovat • pracovat samostatně • vyjadřovat myšlenky
 Seděte to s okolím	Sedí v malé skupině spolužáků (maximálně po 8, menší děti 2 - 3) a sdílí s nimi výsledky své osobní práce. Teprve poté může skupina diskutovat nebo se věnovat další skupinové aktivitě a přípravě prezentace pro zbytek třídy.	Rozdělte děti do skupin a pohybujte se od skupiny ke skupině. Nezasahujte, pouze pokud je skupina ochvěně mimo kontrolu a je třeba ji usměrnit. Dáváte dětem co nejvíce svobody. Na požádání poskytněte vedení, nedáváte řešení nebo odpovědi. Dbáte na to, aby každý žák dostal příležitost sdílet a byla mu vždy věnována pozornost.	Láska a péče o ostatní, naslouchání s úctou a pochopením, důvěra, loajalita, otevřenost, upřímnost, vzájemný respekt, tolerance, přijetí, spolupráce, komunikace, iniciativa, vedení lidí.	Schopnost: • přiblížit myšlenky srozumitelným způsobem • vyjadřovat se jasně • naslouchat s porozuměním • reagovat na nové myšlenky • plánovat • být kreativní • rozhodovat • zvolit si téma • prezentovat téma
 Předějte to dál	Skupina prezentuje celé třídě výsledky své práce.	Pechtě nasloucháte a dáváte pozor na body a myšlenky, které mohou být později rozebrány. Píšete je na tabuli. Zejména si všimnete formulací a všeobecných sdělení odhalujících hodnoty, o kterých si myslíte, že je třeba se k nim vrátit. Sledujete emoce a postoje žáků, kterým je třeba se věnovat.	Sebedůvěra, odvaha mít vlastní názor, schopnost pracovat jako součást týmu, učit se být prospěšný ostatním.	Schopnost: • komunikovat • myslet logicky • mluvit jasně • prezentovat témata srozumitelně • shrnovat témata • umět dávat věci do souvislosti
 Proberte to s ostatními	Je veden, aby společně s celou třídou analyzoval materiál (téma), prezentovaný v předchozí fázi, tak aby jasně viděl, které hodnoty jejich prezentace odhaluje a jak je mohou porovnat s hodnotami velkých českých nebo světových duchovních a společenských lidí.	Smysluplným dotazováním žáky motivujete a pomáháte jim uvědomit si rozdíly mezi tím, co vědí, že je ideální, a mezi tím, co skutečně dělají. Povzbuzujete je, aby na sebe vzájemně reagovali a trvali na „parlamentních procedurách“ – tzn. naslouchat ostatním a pak teprve reagovat. Nenechte roztržité skupinky, aby témata diskutovaly mezi sebou.	Láska k pravdě, čestnost, pokora, schopnost naslouchat a reagovat, odvaha držet se svých vlastních přesvědčení, nebo je změnit, pokud si upřímně uvědomí, že jsou špatná.	Rozvíjí: • logické myšlení • porozumění • komunikační dovednosti • schopnost: interpretovat, sumarizovat, analyzovat, být kreativní, rozhodovat se, posuzovat myšlenky a postoje
 Promyslejte to	Sedí samostatně, aby vyhodnotil, co se naučil v uplynulé lekci, mohl si zapsat dojmy nebo důležité body, které jej nejvíce zaujaly.	Vytváříte tichou a klidnou atmosféru (případně i s pomocí vhodné reprodukové hudby). Zajišťujete, aby se děti navzájem nerušily. Necháváte je v tichosti reflektovat dojmy, které získaly v předchozí fázi. Po nějakém čase (podle výzrlosti dětí, např. 5 min pro malé děti a až 30 min. pro starší), zjišťujete jejich poznatky a důležité body píšete na tabuli. (Pokud jsou děti neklidné, nepokračujte v tiché práci příliš dlouho)	Osobní zodpovědnost, osobní upřímnost, pokora, sebeuvědomění.	Intelektuální upřímnost, jasné uvažování, přesnost
 Přijměte to	Pokračuje v tichém sezení. Cílem je vytvořit si návyk ticha a rozjímání. Začíná to zkušeností být jednoduše chvíli potichu. To následně vede k hlubšímu duchovnímu prožitku, během kterého se děti modlí, dělají rozhodnutí, přemýšlí o svém životě a zkoumají postoje své i ostatních.	Plynule převeďte toto sezení z fáze rozhodování („Promysleli to“) k duchovní zkušenosti ticha. To je cílem celé fáze „Přijměte to“. Tyto dvě fáze vlastně splynou dohromady jako jedna. Během procesu můžete pustit klidnou hudbu.	Uvědomění si svého vlastního duchovního rozsahu.	
 Nechte to být	Realizuje činnost, ke které se rozhodl během lekce.	Do této činnosti nezasahujete, zůstává v případě, kdy se jedná o dospívající žáky. Je důležité být liberální a nechat je chovat se tak, jak se sami rozhodli. Jestliže se s vámi dělí o své myšlenky, musí to být na základě jejich vlastní vůle. Pokud nechtějí, nic se neděje. Tak či tak, zhruba za rok zjistíte, že většina dětí na tento systém práce reaguje, pokud je používán kompetentně a s porozuměním.	Osobní zodpovědnost, osobní svoboda, odhodlanost, vytrvalost.	Naučí se být: • schopný, praktický • sebeanalytický

Obr. 3 Tabulka technik do hodnotového vzdělávání (Jandejsková, 2019)

Pokud si však učitel osvojí postup hodnotového vzdělávání, může jednotlivé kroky převést na jakékoli téma, které právě potřebuje s dětmi probrat a které se v učebnicích třeba neobjevuje. Ukázku lekce z učebnice *My jsme svět* uvádím v příloze 3, se kterou též pracuji ve výzkumné části.

Díky týmu, který se hodnotovému vzdělávání plně věnuje i v České republice, vznikly kurzy s názvem Hodnotové vzdělávání-metoda a práce s učebnicemi. Kurzy jsou rozvrženy do měst po celé ČR. Kurz je v celkové dotaci 16 hodin.<sup>3</sup>

I já jsem měla možnost se tohoto kurzu zúčastnit. První den kurzu nám lektorky vysvětlily teoretická fakta k metodě, představily nám hlavní myšlenky, využití a cíl metody. Vše probíhalo interaktivně s praktickými ukázkami, skutečnými příběhy a příklady. Většina aktivit obsahovala sebepoznávací prvky. Během druhého dne jsme již aktivně pracovali s učebnicemi. Pracovali jsme samostatně, ve skupině i hromadně. Většina aktivit probíhala na úrovni diskuze. Následně se kdokoli z nás mohl rozhodnout

<sup>3</sup> <http://www.skolacyril.org/seminare/pro-zs/>

pro aplikaci metody ve své třídě, kterou by posléze navštívil tým lektorek hodnotového vzdělávání jako podpora, která by projekt reflektovala.

### **2.9.1. Porovnání metody Persona Dolls a hodnotového vzdělávání**

V této kapitole se snažím porovnat metodu Persona Dolls a přístup hodnotového vzdělávání, protože je potřeba znát jejich shodnosti i odlišnosti, abych mohla účinně propojit obě metody a najít funkční model, ve kterém efektivně rozvíjím klíčové kompetence s ohledem na rozvoj empatie. Následující charakteristiky jsou převzaty z RVP ZV, 2017; Felcmanová a kol., 2015; Hučínová, Jeřábek, Krčková, 2007, filmu *Tvé místo vedle mě*<sup>4</sup> a kurzu Hodnotového vzdělávání, kterého jsem měla možnost se zúčastnit.

V úrovni cílů, tedy rozvoje hodnotového systému, především empatie, tolerance a respektu, se hodnotové vzdělávání sestry Cyril Mooney a metoda Persona Dolls ztotožňují. Stejně tak se obě metody snaží o zrovnoprávnění všech lidí. Avšak jsou rozdílné v používání různých strategií a přístupů. Hodnotové vzdělávání má svůj daný postup, krok za krokem, který jsem popisovala výše. Na rozdíl od toho Persona Dolls má pouze doporučených pět kroků pro návštěvu a používá látkovou panenku jako rekvizitu, která se s dětmi ztotožňuje a stává se tak jejich kamarádkou. Díky ní s dětmi může učitel otvírat různá obtížná a kontroverzní témata. Dalším rozdílem je používání metod. Persona Dolls je založena především na rozhovoru, což bývá obtížné pro udržení koncentrace některých dětí. Na rozdíl od toho hodnotové vzdělávání v průběhu lekce mění činnosti i pozice žáků. Navíc hodnotové vzdělávání používá předstupeň skupinového rozhovoru v podobě sdílení ve dvojici, což napomáhá introvertním žákům. Také se liší v tom, že hodnotové vzdělávání je vytvořeno pro celý systém vzdělávání. Sestra Cyril využívala metodiku nejen na základní škole, ale také u studentů vyšších stupňů vzdělávání a jsou vytvořeny učebnice, které zaplní klidně nově vzniklý samostatný předmět. Oproti tomu Persona Dolls se dá využívat v rozmezí mateřské školy a prvního stupně základní školy. Panenka navštěvuje děti nepravidelně párkrát během několika měsíců v rámci běžné výuky.

Rozdíl shledávám také v tom, na jaké hodnoty klade která metoda důraz. Metoda Persona Dolls klade důraz na spravedlnost ve smyslu vědomé práce s předsudky, bojuje

---

<sup>4</sup> <https://vimeo.com/53594877>

proti rasismu a diskriminaci. Hlavní hodnotou je rovnost všech, nezáleží na odlišnostech, naopak diverzita je zde vítána. Metoda o všem diskutuje a neurčuje, co je či není správné. Oproti tomu hodnotové vzdělávání je silně ovlivněno křesťanstvím, které určuje důležitost určitých hodnot. Klade důraz na morální usuzování a konání. Udává, co je správné. Sestra Cyril mluví o škole, která je založena na hodnotách, ale v zásadě platí, že vzdělávání ve škole má být transformační proces, který vyvolává změnu mysli i postojů všech na základě víry. Hodnotové vzdělávání se drží stereotypů (například, že rodina se skládá z matky, otce a dětí), které chce naopak metoda Persona Dolls odstranit.

V oblasti klíčových kompetencí se obě metody shodují. Metodu Persona Dolls jsem již více popisovala z hlediska propojení klíčových kompetencí, a to přesněji kompetence komunikativní, osobnostní a sociální, k učení, k řešení problémů a občanské. Stejně kompetence rozvíjí i hodnotové vzdělávání.

Nejvýrazněji se učebnice zaměřují na kompetence komunikativní. Jednotlivé kroky, které každá lekce v učebnicích nabízí, směřují k tomu, aby žáci byli schopni souvislému vyjadřování. Protože se jedná o pracovní listy s úkoly, rozvíjí se nejen ústní projev (jak tomu je u metody Persona Dolls), ale také písemný projev. Z hlediska jednotlivých kroků se kompetence komunikativní rozvíjí následovně. V prvním kroku žáci rozvíjejí čtenářskou gramotnost, pracují s informacemi, které následovně nějakým způsobem zpracovávají, většinou písemně. V kroku druhém sdílejí ve skupině své myšlenky, tedy se srozumitelně a logicky vyjadřují, argumentují své názory. I naslouchání je zde důležité. V další fázi skupinka předává dál své poznatky celé třídě, i zde se rozvíjí komunikace, přesněji její složky - způsob vyjadřování a naslouchání. Stejně tak ke komunikaci dochází i ve fázi, kdy společnou práci na dané téma skupinky probírají s učitelem. Poslední tři fáze (Promysli to, Přijmi to, Akce) se tolik s komunikací nevážou, avšak záleží na obměně úkolů v jednotlivých lekcích.

Sociální a personální kompetence je v hodnotovém vzdělávání též silně rozvíjena. Jedná se především o rozvoj sebepojetí, sebepoznání, ale také o rozvíjení schopností empatie, tolerance a úcty k druhým lidem. Stejně jako u metody Persona Dolls, nabízí hodnotové vzdělávání dětem možnost seznámit se s rozmanitostí a jinakostí.

Z hlediska rozvíjení průřezových témat, se opět obě metody shodují. Hodnotové vzdělávání sestry Cyril Mooney avšak více apeluje i na životní prostředí, proto se některé

lekce zabývají například tříděním odpadu či životem zvířat. Tudiž hodnotové vzdělávání má potenciál rozvíjet kromě průřezových témat, které rozvíjí i metoda Persona Dolls, navíc i environmentální výchovu.

## **2.10. Shrnutí teoretické části**

Cílem teoretické části bylo seznámit čtenáře s metodou Persona Dolls, jakožto práce s panenkou, která napomáhá učiteli rozebírat s dětmi vážná témata a seznamovat je se situacemi, které děti v daném věku dosud nepoznaly. Cílem metody je především kriticky přemýšlet a vystupovat proti nespravedlnosti. Díky metodě učitelé rozvíjí klíčové kompetence i některé oblasti průřezových témat, otvírají diskuzi nad probíranými tématy, kde děti vyjadřují své postoje. Díky metodě je podporováno také hodnotové vzdělávání, které je jinak obtížné zařadit do výuky.

Abych však mohla metodu ujasnit, musela jsem ji v úvodní kapitole nejprve zařadit do kontextu kurikulární reformy a kurikulárních dokumentů samotných. Především jsem popsala Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Podstatnou částí byl popis klíčových kompetencí. Soustředila jsem se především na kompetenci komunikativní, která se rozvíjí nejvýrazněji a kterou budu sledovat také ve své praktické části. Nejpodstatnější kapitolou je kapitola popisující samotnou metodu Persona Dolls. Zabývala jsem se popisem teoretických východisek metody, cíli metody i podmínkami pro efektivní fungování metody. Popsala jsem také specifika mladšího školního věku, pro který je metoda též určena a kterému se budu věnovat v praktické části. Zmínila jsem i úskalí metody, na která též budu navazovat ve své praktické části diplomové práce. Dále jsem se soustředila na vymezení pojmů hodnot, emoční inteligence, empatie a pocitů. Protože jsem chtěla metodu Persona Dolls obohatit o další metodu, která má podobné cíle, vybrala jsem si k porovnání hodnotové vzdělávání, které navrhuje sestra Cyril Mooney. Kromě odborné literatury jsem mohla čerpat i ze svých vlastních zkušeností díky absolvovaným kurzům.

Z teoretické části vyplývá, že pro rozvoj klíčových kompetencí, průřezových témat, hodnot a postojů by mohla sloužit jak metoda Persona Dolls, tak i hodnotové vzdělávání. Jakým způsobem lze tyto dvě metody propojit a jakými dalšími způsoby a technikami zefektivnit metodu Persona Dolls, budu sledovat ve své výzkumné části této práce. Také se zaměřím na to, do jaké míry byla kompetence komunikativní rozvíjena s ohledem na hodnoty, emoce a empatii.

### 3. Výzkumná část

Výzkumná část mojí práce ověřuje teoretická východiska, která byla uvedena v teoretické části.

Teoretická část se zabývala metodou Persona Dolls z hlediska práce pedagoga, který musí dodržovat určitá pravidla, aby byla metoda efektivní. Výzkum sleduje práci pedagoga, který tyto pravidla dodržuje. Zároveň také byl v teoretické části kladen velký důraz na rozvoj klíčových kompetencí s důrazem na rozvoj empatie, které by metoda při správném dodržení všech zásad měla rozvíjet. Rozvoj těchto kompetencí a hodnot jsou však dále rozvíjeny ještě dalšími možnými způsoby, které doplňují návštěvy panenky. Snažím se nacházet efektivní model, ve kterém propojuji metodu Persona Dolls společně s hodnotovým vzděláváním.

V empirické části se zabývám kvalitativním výzkumem, který Gavora (1996, s. 17) popisuje jako dlouhodobé a hluboké sledování určitých jevů, které se výzkumník snaží pochopit. Výzkum kvalitativní je oproti kvantitativnímu deskriptivně-induktivní, tedy nová teorie vzniká induktivně z právě pozorovaných dat. V kvalitativním výzkumu byly použity dvě metody, a to pozorování a rozhovor.

Empirická část je rozdělena do čtyř kapitol. Nejprve popisují východiska výzkumu, do kterých řadím také popis výzkumného problému, cílů, výzkumných otázek, metod a výzkumného vzorku. Druhou kapitolu jsem věnovala realizaci výzkumu a analýze jednotlivých lekcí, které interpretuji v rámci akčního výzkumu. Do druhé kapitoly řadím také analýzu rozhovoru s třídní učitelkou ročníku, který jsem v rámci výzkumu navštívila. Ve třetí kapitole se zabývám analýzou učebnic hodnotového vzdělávání *My jsme svět* z hlediska rozmanitosti a hodnot v porovnání s metodou Persona Dolls. Závěrečná kapitola uzavírá celou výzkumnou část práce, jelikož shrnuje veškeré poznatky výzkumu.

#### 3.1. Východiska výzkumu

Protože již existuje diplomová práce s výzkumem, který sleduje efektivitu metody Persona Dolls z hlediska rozvoje v oblasti klíčových kompetencí, postojů a hodnot, je na mně na tuto práci navázat a pokusit se o vylepšení tohoto rozvoje žáků díky propojení několika metod. Nejenže se snažím najít harmonické propojení metody Persona Dolls a hodnotového vzdělávání sestry Cyril Mooney, ale také dalších činností spjatých s rozvojem hodnot a kompetencí.

### **3.1.1. Výzkumný problém**

Počátek všeho bylo to, že mě zaujala metoda Persona Dolls, jejíž kurz jsem absolvovala. Metoda mě zaujala především proto, že jsem díky ní začala uvažovat o různých situacích trochu jinak. Více si při jakémkoli rozhovoru s dětmi dávám pozor na to, co a jak říkám. Stejně tak se snažím jinak pohlížet na schopnost empatie. Domnívám se, že práce s panenkou je výbornou příležitostí, jak s dětmi otevírat složitá témata a jak dětem otevírat oči nad situacemi, které se dějí všude kolem nich. Absolvovala jsem kurz a zjistila, že práce u dětí s panenkou je opravdu přínosná. Ale přišla jsem také na to, že pouhá diskuze, která je stěžejní metodou pro práci s metodou Persona Dolls, není dostatečně nosná v práci se skupinou dětí mladšího školního věku. Také v diplomové práci Šárky Sobolové (2018) jsem zaznamenala pochybnost. Popisovala tam totiž situaci ze života dětí při mimoškolní akci. Tam si ověřila, že ač si s panenkou ve škole povídali o chudobě a jiných těžkých situacích, které mohou některé lidi zasáhnout, žáci nechtěli takovému člověku podat pomocnou ruku. Začala jsem tedy přemýšlet, jak by šlo práci s panenkou metodicky oživit, aby byla efektivnější. Vyhledala jsem informace o hodnotovém vzdělávání sestry Cyril Mooney s možností absolvovat kurz Hodnotového vzdělávání sestry Cyril Mooney. Po jeho absolvování jsem začala uvažovat o možnosti propojení metody Persona Dolls a hodnotového vzdělávání. Dále jsem se zamýšlela nad využitím i dalších forem práce a využití různých zdrojů, abych mohla obohatit práci s panenkou i pomocí jiných materiálů. Poté jsem se díky paní Aleně Felcmanové, která je hlavní lektorkou kurzu metody Persona Dolls, dozvěděla o empatické mapě, která se zabývá dětskou schopností vnímat pocity druhých. Proto jsem se rozhodla tuto mapu využít ve druhé třídě Základní školy Z, zjistit, jak jsou děti všímavé k pocitům druhých, využívat během několika měsíců různé metody pro rozvoj klíčových kompetencí s ohledem na empatii a nakonec zjistit, zda moje působení u dětí mělo pozitivní efekt.

### **3.1.2. Cíle výzkumu**

Cílem výzkumu je propojení teoretických poznatků s poznatky praktickými. Výzkum se zaměřuje na několik oblastí, které jsou součástí předcházející teoretické části. Jedná se o pozorování, které sleduje, zda při dodržení metodických zásad dochází k rozvoji klíčových kompetencí společně s rozvojem empatie.

Sleduji svou pedagogickou práci s panenkou zaměřenou na rozvoj klíčových kompetencí, které jsou jasně formulované v Rámcovém vzdělávacím programu pro



základní vzdělávání. Především se snažím o rozvoj klíčové kompetence komunikativní, sociální a personální. Kromě rozvoje klíčových kompetencí, sleduji i rozvoj hodnot a postojů žáků, především se však zaměřuji na rozvoj empatie.

Protože jsem prošla kurzem metody Persona Dolls i kurzem hodnotového vzdělávání, získala jsem tedy teoretické poznatky k oběma metodám, dospěla jsem tedy k názoru, že nejvhodnější pro můj výzkum bude akční výzkum, protože ho uskutečním v praxi a cyklus výzkumu budu konat dle McNiffa.

Zkoumat budu vlastní práci s metodou, především plánování, realizaci a reflexi jednotlivých výukových jednotek práce s panenkou, ale i dalších metod. Všechny mé návštěvy natáčím na video a následně provádím analýzu těchto videí. Akční výzkum jsem zde volila proto, abych díky reflexi své práce na videu mohla naplánovat další výukovou jednotku efektivněji.

Díky využití kvalitativního výzkumu, přesněji metody pozorování, jsem zjišťovala, zda práce s panenkou a dalšími metodami přináší rozvoj dětí v oblasti klíčových kompetencí s ohledem na rozvoj hodnot, především pak empatie.

Základní cíle výzkumu jsou tedy formulovány následovně:

- a. Analyzovat videa z návštěv u dětí jak s metodou Persona Dolls, tak i dalšími metodami a formami práce, díky analýze proběhne reflektování mé práce a vyhodnocení dalšího plánu pro další návštěvu.
- b. Porovnat vstupní a výstupní empatickou mapu z pohledu komunikativní klíčové kompetence s ohledem na empatii.
- c. Popsat, zda bylo působení na děti účinné, a popřípadě navrhnout další možné postupy a strategie, které by mohly být efektivnější.

### **3.1.3. Výzkumné otázky**

V empirické části mé diplomové práce se zaměřuji na mou činnost, kterou reflektuji a na základě reflexe dále plánuji návštěvy u dětí. Zkoumání mé práce a rozvoje dětí provádím za pomoci akčního výzkumu. Dále v empirické části ověřuji rozvoj klíčových kompetencí, postojů a hodnot u dětí.

Následující oblasti jsem volila jako výzkumný problém. Především bych chtěla obohatit metodu Persona Dolls o další metody rozvíjející klíčové kompetence a hodnoty

dětí, především kompetenci komunikativní a zejména hodnotu empatie. Propojením metod bych tak chtěla nalézt funkční model hodnotového vzdělávání. Díky využití mnoha metod se rozšíří i pole aktivit, což nám metoda Persona Dolls tolik neumožňovala. Další oblastí zkoumání bude ověření, zda tento nově vzniklý systém rozvíjí klíčové kompetence s důrazem na empatii.

Na základě vytyčení výzkumného problému jsem navrhla tyto výzkumné otázky:  
VO1: Jakým způsobem lze metodu Persona Dolls obohatit o jiné metody rozvíjející empatii u žáků mladšího školního věku? VO2: Jakým způsobem lze díky těmto vybraným metodám rozvíjet komunikativní kompetenci a empatii u žáků mladšího školního věku? VO3: V jakých oblastech nacházím největší možnost propojení metody Persona Dolls s hodnotovým vzděláváním?

### **3.1.3. Výzkumné metody**

Jak už bylo předesláno, rozhodla jsem se pro metodu akčního výzkumu. Proto bych zde ráda popsala, co je akční výzkum a dále bych popsala i další metody kvalitativního výzkumu, které jsem využila.

Akční výzkum totiž dle Nezvalové, 2003 sleduje reálnou školní situaci a umožňuje učitelům v praxi zdokonalování a zvyšování kvality poskytovaného vzdělávání. Vede k pozorování sebe sama. Má cyklický charakter, jelikož každá akce je reflektována a vyhodnocována za účelem plánování dalšího postupu. Úkolem akčního výzkumu je nejen vylepšení pedagogického působení učitele, ale také přispění k rozvoji pedagogické teorie. Tak jak se prohlubují učitelovy praktické dovednosti, rozšiřují se i jeho teoretické poznatky. Akční výzkum je zaměřen na žáky a na jejich rozvoj vzdělávání. Pokud totiž učitel zlepšuje své výsledky, odráží se to pozitivně i na žácích. Kromě toho si učitel zdokonaluje schopnost sebereflexe a zvyšuje tak i svou odpovědnost. Dále si rozšiřuje také svůj pohled na vzdělávání.

Podle Průchy, Walterové a Mareše (2013, s. 15) je akční výzkum druh pedagogického výzkumu, jehož cílem je zkvalitnění vzdělávací praxe. Díky němu učitel navrhuje doporučení pro zlepšení, která následně realizuje a průběžně reflektuje změny. Většinou takový výzkum provádí právě učitelé či studenti pedagogického oboru. To je hlavním rozdílem oproti tradičnímu výzkumu, který provádějí výzkumníci.

Jak již bylo řečeno, akční výzkum probíhá na základě cyklu. Tyto cykly zpracovalo více autorů a každý z nich vidí cyklus jinak složitě a rozvitě. Pro můj výzkum stačí základní cyklus. Podle McNiffa, 1988 (in Nezvalová, 2003) akční výzkum probíhá na základě plánování, činnosti, pozorování, reflexe a nově vzniklému plánování.

Dle Nezvalové, 2003 existují tři typy akčního výzkumu, a to pro-aktivní, reaktivní a kooperativní. V mém případě se jedná o pro-aktivní akční výzkum, který Schmuck, 1997 (in Nezvalová, 2003) popisuje následujícím způsobem. Pro-aktivní akční výzkum se vyznačuje tím, že akce předchází sběru dat a jejich rozboru. Učitelé přicházejí s určitými novými přístupy či aktivitami, které nejprve přinášejí do svých tříd, vnášejí do těchto přístupů naději a očekávání a teprve potom sbírají data, informace a reakce žáků, na kterých poté vyhodnocují a reflektují získaná data. Podle výsledků se teprve pokoušejí o návrh jiných přístupů. To je základním rozdílem oproti akčnímu výzkumu reaktivnímu, ve kterém sběr dat a pochopení problému předchází před navrhnutím řešení.

Společně s akčním výzkumem budu pracovat s kvalitativní výzkumnou metodou pozorování. Nejenže budu sledovat sebe, abych mohla následující výukovou jednotku zkvalitnit, ale především budu také pozorovat děti a jejich potřeby či rozvoj. Především se zaměřím na rozvoj komunikativní kompetence, kterou se budu snažit rozvíjet během každé návštěvy. Dále pak ale budu sledovat i jejich rozvoj v oblasti hodnot a postojů, především se zaměřím na rozvoj empatie, kterou považuji za velmi podstatnou. Tedy se prakticky zaměřím i na rozvoj sociální a personální kompetence. Empatie úzce souvisí s pocity, které žáci vyjadřují či rozpoznávají u ostatních. Aby své emoce mohli žáci dostatečně vyjadřovat, musí také rozvíjet své komunikační dovednosti, proto se domnívám, že rozvoj komunikační kompetence a empatie jdou ruku v ruce.

Pozorování Gavora (1996, s. 16) popisuje jako sledování činnosti jedinců, záznam či popis těchto činností a následné vyhodnocení. Pozorovány jsou osoby, věci, s nimiž osoby manipulují, ale i prostředí, ve kterém jsou osoby sledovány.

Skutil (2011, s. 101) dodává, že pozorování je jednou z výzkumných metod, která je však záměrná, systematická, cílevědomá a plánovitá. Popisuje, že metodu pozorování lze rozčlenit dle různých kritérií.

Moje pozorování, které budu provádět je přímé, zúčastněné, skryté, dlouhodobé, jelikož sama pozoruji zkoumané jevy, jsem začleněna do pozorované skupiny, pozorované osoby nevědí, že provádím výzkum a pozorování provádím půl roku.

Jedno podstatné členění jsem záměrně vynechala, jedná se o členění pozorování na strukturované či nestrukturované.

Gavora (1996, s. 16-17) popisuje, že při strukturovaném pozorování má již výzkumník předem stanovená kritéria, co a jak bude sledovat. Výzkumník si předem připraví pozorovací systém, který obsahuje popis pozorovaných jevů. Protikladné je pozorování nestrukturované, ve kterém výzkumník předem nemá stanovené pozorovací systémy ani nástroje. Tento typ je velmi pružný a umožňuje výzkumníkovi přistupovat k realitě novými způsoby.

V mém případě se jedná o nestrukturované pozorování, konkrétně participační nestrukturované pozorování. To znamená, že se pozorovatel snaží získat hlubší a rozsáhlejší poznání reality díky tomu, že je sám součástí sledované skupiny a pozorování provádí angažovaně. Takové pozorování trvá týdny až měsíce.

Dále Gavora (1996, s. 21) popisuje, že je podstatné, aby si pozorovatel dělal podrobné zápisky, ve kterých jsou součástí i doslovné promluvy jednotlivých osob. Výroky však pozorovatel nijak nehodnotí. Takové zápisky si pozorovatel datuje, aby mohl poté své zápisky analyzovat chronologicky. Každou výukovou jednotku pak pozorovatel na závěr shrne.

Výzkumníkem – pozorovatelem jsem v tomto případě já sama. Veškeré výukové jednotky, ať už se jedná o návštěvy s panenkou, nebo o návštěvy, kde využívám jiných metod, jsem dokumentovala na video. Poté jsem video podrobně analyzovala, abych dosáhla hlubších poznatků.

Kromě výzkumné metody pozorování jsem dále využila i metodu rozhovoru (interview). Pedagogický slovník popisuje rozhovor jako výzkumný prostředek, který je využíván při dotazování. Spočívá v přímé ústní komunikaci mezi výzkumníkem a respondentem. Rozhovor je zaznamenán na zařízení, a poté je dále analyzován (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 250). Gavora (1996, s. 65) dále popisuje, že se jedná o interpersonální kontakt, nejčastěji tváří v tvář. K úspěšnému interview dochází, pokud

výzkumník naváže přátelský a otevřený vztah k dotazovanému. Tomuto navázání kontaktu se také říká raport.

Interview může být strukturované, polostrukturované nebo nestrukturované. Pro mé potřeby jsem využila interview nestrukturované, jelikož odpověď je zcela otevřená dotazovanému. Interview probíhá s třídní učitelkou třídy, kterou navštěvuji s panenkou. Abych zachovala identitu paní učitelky, využívám písmene X k odlišení jednotlivých promluv paní učitelky. Raportu, o kterém jsem se výše zmínila, jsem dosáhla tím, že se s paní učitelkou dobře znám díky tomu, že školu jsem navštěvovala již několik let v průběhu povinných praxí. Rozhovor proběhl v závěru mého výzkumu u ní ve třídě po skončení výuky. Jelikož jsem třídu navštěvovala pouze v rámci výzkumu, neměla jsem bohužel možnost sledovat účinnost mých návštěv během celého školního dne. Proto bylo cílem rozhovoru zjistit, zda paní učitelka vysledovala změny v chování či vyjadřování dětí způsobené mým vlivem.

#### **3.1.4. Výzkumný vzorek**

Výzkumnou část jsem realizovala v základní škole, kterou budu dále uvádět jako základní školu Z, abych zachovala její anonymitu. V základní škole Z jsem měla možnost již několikrát samostatně učit – několik týdnů jsem suplovala za nemocnou paní učitelku nebo docházela plnit některé povinné praxe. Školu tedy nárazově navštěvuji již čtvrtým rokem.

Vyučování zde probíhá podle školního vzdělávacího programu “Úspěch patří všem“. Škola má devět ročníků, kde v každém ročníku je maximálně 30 žáků. Žáci se speciálními potřebami jsou plně integrováni do běžných tříd, kde se jim věnuje učitelka dle individuálních vzdělávacích plánů či je k nim přidělena asistentka pedagoga. Pedagogové jsou průběžně školeni tak, aby mohli svým žákům vždy odborně pomoci. Kolektiv je na škole Z spolupracující a velmi sdílný. Škola je zapojena do několika projektů, například Mléko do škol, Ovoce do škol či Celé Česko čte dětem. Škola se stala také členem projektů Tvořivá škola a Nová škola.

Charakteristika školy, kterou jsem zde uvedla, je převzata z jejích internetových stránek, které zde kvůli zachování anonymity neuvádím.

Výzkum jsem realizovala ve druhém ročníku této základní školy. Ve třídě jsem již v minulosti provedla několik náslechlů, takže jsem měla možnost děti lépe poznat. Třídu

tvoří malý, velmi přátelský kolektiv, který se skládá z pouhých 16 žáků. Z toho je 5 dívek a 11 chlapců. Kolektiv dětí je velmi rozmanitý, najdeme zde děti talentované i žáky se specifickými poruchami učení. Spolupráce rodiny a školy je v této třídě na vysoké úrovni, rodiče se plně věnují přípravě svých dětí, pravidelně jsou též informováni o prospěchu a chování kdykoliv osobní návštěvou, elektronicky nebo telefonicky.

Třídní paní učitelka X je u dětí velmi oblíbená, což je vidět každý den ráno již při společném vítání, ale i na konci dne při vlídném rozloučení dětí s paní učitelkou. Během hodin je paní učitelka milá, otevřená a vstřícná všem dotazům dětí. Se třídou se zúčastňuje různých krajských soutěží, zvláště těch výtvarných. V celoroční soutěži v rámci školy je druhá třída vedená paní učitelkou vždy vysoce umístěná. Jedná se o sběr papíru, výzdobu třídy, třídní soutěže, projektové dny. Během ranního kruhu, ve kterém děti sdílí své zážitky a pocity, vede paní učitelka děti k oceňování druhých dříve než ke kritice. Při výuce paní učitelka vytváří bezpečnou a příjemnou atmosféru, která je doprovázena klidným hlasem a milým přístupem. Vede své žáky k tomu, aby si navzájem pomáhali a spolupracovali. Ve výuce využívá kreativní a tvůrčí činnosti, které děti neskutečně baví.

### **3.2. Realizace výzkumu**

V následující kapitole bych ráda objasnila, jak jsem celý výzkum ve druhé třídě na základní škole Z realizovala a jak postupovala při plánování celého výzkumu.

Nejprve jsem si navrhla několik lekcí, které bych chtěla s dětmi zvládnout. Avšak postupem času jsem tyto lekce postupně upravila dle potřeb žáků. Lekce se skládaly jak z návštěv s panenkou, tak ale i bez ní, kdy jsem využívala jiných metod či aktivit, například i hodnotové vzdělávání. Jednotlivé lekce jsem realizovala a následně reflektovala dle cyklu McNiffa – tedy plánování, realizace činnosti, reflexe a nové plánování. Po každé reflexi jsem došla k několika doporučením, kterých jsem se snažila následně využít v následující lekci. Výzkum jsem zahájila na začátku školního roku, tedy v září roku 2018 a pokračovala do února 2019. Třidu jsem navštěvovala nepravidelně během této doby. První a poslední návštěva probíhala pouhým vstupním a výstupním vyplněním empatické mapy na základě analýzy videa. S panenkou jsem poté třídu navštívila celkem pětkrát a dalších pět návštěv proběhlo s ostatními doplňujícími aktivitami. V únoru též proběhl rozhovor s paní třídní učitelkou X, ve kterém jsem se ji dotazovala na případné vnímané změny, které u žáků mohla vysledovat během více jak půl roka mého působení.

Protože jsem nechtěla překročit doporučený počet žáků k využití metody Persona Dolls, rozdělila jsem si třídu na dvě skupiny, tedy na osm a osm žáků. Tyto dvě skupiny žáků jsem odlišila písmeny O a P. S panenkou Emou navštěvuji obě tyto skupiny a otevírám i stejná témata se stejnými otevřenými otázkami. Avšak samozřejmě pokaždé se rozhovor v obou skupinách liší. Aktivitu a jiné metody, kterými doplňuji systém návštěv s panenkou, však aplikuji jen v jedné polovině, ve skupině O. V popisu návštěv panenky, která navštěvuje obě skupiny, popisuji především návštěvy právě ve skupině O, ale uvádím zde i rozdíly v průběhu oproti skupině P.

Do třídy jsem s metodou Persona Dolls přišla až já právě v září roku 2018. Do té doby se děti ani učitelka s touto metodou nesetkaly. Bylo nutné zajistit nejprve souhlasy všech rodičů s využitím této metody a s natáčením videa pro vlastní účely mé diplomové práce.

Sama jsem měla zkušenosti s metodou Persona Dolls z téhož roku, ve kterém jsem získala i certifikát na kurzu Dialogem k respektu: Školení pro práci s metodou Persona Dolls, který se pořádá pod záštitou organizace Člověk v tísni, o. p. s. Tam jsem si vytvořila i panenku, kterou jsem již několikrát využívala v praxi. Přesněji během matematického kroužku též ve druhém ročníku na jiné základní škole v rámci plnění praxe mého povinného předmětu. Tam jsem panenku využila několikrát v úvodním či závěrečném diskusním kruhu pro zpestření a rozvoj přátelských vztahů. Šlo také o posílení identity žáků, tedy o rozvoj cíle 1. Došlo i na cíl 2, tedy seznámení žáků s aspektem panenky a seznámení dětí s rozmarností. Z metody jsem byla nadšená a mile překvapená. Kolektiv dětí na kroužku se totiž skládal z většiny chlapců a ti se mi zdáli vyspělejší oproti dívkám, tudíž jsem se obávala odmítnutí takové hry s panenkou. Opak byl pravdou, chlapci panenku již po druhé návštěvě objímali, vyptávali se jí a šeptali ji své myšlenky do ucha. Dokonce předstírali, že s nimi panenka také mluví. V kruhu byli všichni aktivní a komunikativní. I vedoucí mé praxe byla překvapená, jak návštěva s panenkou dopadla. Osvědčilo se mi během diskuze v kruhu sedět na židličkách, namísto sezení na koberci, protože žáci se tak lépe soustředili. Po několika setkáních si děti vytvořily k panence vztah, těšily se na ni, dokonce ji chtěly pozvat k sobě domů a půjčit ji některé své věci.

Aspekt panenky jsem nemohla vybírat na míru konkrétní třídě, jelikož dosud nejsem v pracovním poměru. Vybírala jsem mezi aspektem tělesného handicapu a aspektu jiné formy rodiny či dětského domova, který mi přišel velmi zajímavý. Po veškerých

uváženích jsem se rozhodla pro panenku Emu, která žije od svých tří let se svou mladší sestrou v dětském domově. Na základě tohoto aspektu jsem tedy vytvořila biografii dívky. Tu příkládám v příloze 2.

Později téhož roku jsem se ještě přihlásila na kurz hodnotového vzdělávání, ze kterého mám tedy také osvědčení a celou sadu učebnic *My jsme svět*. Jelikož jsem v obou konceptech shledala určitou shodnost, rozhodla jsem se právě pro výzkum, který by se snažil o vzájemnou propojenost obou konceptů. Hledala jsem však další činnosti, které bych do jednotlivých lekcí zařadila, abych se pokusila najít funkční model k rozvoji kompetencí a hodnot.

### **3.2.1. Analýza jednotlivých lekcí**

Nyní bych ráda popsala jednotlivé návštěvy pomocí cyklu dle McNiffa. Každou lekci popíši z hlediska plánování, realizace, reflexe a dalšího plánování. V první fázi uvedu představu lekce, hlavní připravené otázky i má očekávání. Ve druhé fázi budu popisovat a interpretovat, co se při realizaci stalo, jak lekce probíhala, jak žáci reagovali. Doslovnou transkripci videa příkládám v příloze. V předposlední fázi se budu věnovat reflexi celé lekce jak z pohledu mé práce a její vylepšení či doporučení, tak i z hlediska odpovědí žáků. Poslední fáze cyklu se stane zároveň následnou fází první, tedy plánování další nové lekce.

#### ***Empatická mapa – vstupní (skupina O i P)***

V první řadě jsem všem dětem ve třídě rozdala empatickou mapu. Na tuto myšlenku mě navedla Alena Felcmanová, která ji používá při práci s dětmi i dospělými. Musela jsem si ji poupravit a zjednodušit tak, aby ji pochopili žáci ve věku kolem 7-8 let. Empatická mapa slouží k tomu, aby žáci dokázali zapsat své empatické vnímání, tj. žák zapisuje, jak se nejspíš cítí někdo druhý. Empatická mapa je rozdělená na čtyři části, kde v každé části dítě zachycuje jinou část vnímání někoho druhého. Nejdůležitější jsou pocity, tedy to, co osoba cítí, dále ale také myšlenky osoby, tedy co si myslí. Poté jsou další dvě části zaměřené na smyslové vnímání, to co slyší a vidí daná osoba. Poslední část se zaměřuje na to, co říká a dělá. Doprostřed empatické mapy jsem umístila obrázek obličeje a zvýraznila v něm podstatné části (oči, ústa, uši,...), to proto, aby byla taková mapa pro malé děti přitažlivější a pochopitelnější.

K takové empatické mapě je zapotřebí najít vhodné video, ve kterém by byli vhodné postavy (nejlépe podobně staré jako děti samy), ve kterém by nastala nějaká událost, která



by ovlivnila emoce jedné z osob ve videu a dětem by byla srozumitelná. Proto jsem vybrala video *Příběh Evičky a předsudky v nás*<sup>5</sup>, které patří do sekce videí s názvem *Práva dětí na křižovatce*. Protože jsem však nechtěla, aby ve videu bylo mnoho postav a především proto, že se v jedné krátké části mluví o „cikánech“, a ve třídě jeden romský chlapec je, musela jsem video oříznout, abych předešla poznámkám dětí a poukázání na daného chlapce. Nechtěla jsem zejména, aby se daný žák ztotožnil s postavou ve videu. Pouštím dětem tedy část vide 0:22-1:17 a 1:26-1:58.

Příběh je o malé Evičce, která ráda navštěvuje školku. Je to zvědavá a usměvavá děvče. Ve školce najde mezi hračkami plyšového medvídka, který je rozbitý. Šla tedy za paní učitelkou, aby medvídka opravila. Avšak paní učitelka nevěří Evičce a myslí si, že medvídka rozbila a vyhubuje jí. Evička je z toho smutná. Vše zaslechly ostatní děti ze školky, uvěří paní učitelce, proto okamžitě Evičku odsoudí, že medvídka rozbila a ani se nepřiznala. Přestanou si s ní hrát a jen ji pomlouvají. Evička se rozpláče a už do školky nechce chodit.

Když děti shlédly video, objevuje se jim na tvářích smutek a potichu si šeptají: „*Chudák*.“ Když mají však vyplnit empatickou mapu, nevědí, jak mají Eviččiny pocity vyjádřit. Přehrávám proto video znovu. S úspěchem děti vyplňují část, co Evička vidí a co slyší. Píší či kreslí, že vidí letadlo, ptáčky, draka a motýla. Věci, které Evička vidí, je totiž jasně řečeno hned na začátku videa. Jeden z žáků zachytil, že Evička vidí rozbitého medvídka. To vyplývá z toho, že ho našla. Také umí popsat zvuky, které slyší, tedy jmenují ptáčky, letadlo, zvonek, vosu či bouřku. Opět jsou to zvuky, které ve videu byly výrazné. Jen některým žákům se podařilo zachytit i to, že Evička slyší i hlasy dětí či paní učitelky. Jednou z odpovědí je i to, že ji někdo pomlouvá, tedy: „*Slyšela, že už do školky nepatří!*“ nebo „*Ničeho si nevážíš*.“ Poté děti vyplňují celkem snadno, co Evička dělá, popřípadě, co říká. Jmenují, co dělala: Evička šla do školy, hrála si, brečela, plakala, medvídka nerozbila, utíká. Někteří také dokázali popsat, co Evička říká: „*Ve školce to mám ráda!*“ nebo „*Paní učitelko, opravíte medvídka?*“ či „*Nikdo mě nemá rád!*“ Děti jmenovaly jednoduché činnosti, které viděly na videu, a jen někteří žáci uvedli přímou řeč. I pocity, které Evička cítí, nebo myšlenky, které se jí mohou honit hlavou, jsou velmi stručné a jednoduché. Žáci nejčastěji popsali pocity Evičky jedním slovem, a to „*smutná*“ či „*smutek*.“ Někteří pochytili změnu jejích pocitů, protože popisují, nejprve byla veselá

---

<sup>5</sup> Dostupné z: <http://www.hlasydeti.cz/media/>

a těšila se do školky, ale odcházela smutná. Jeden žák dokonce jednání na videu popsal jako nespravedlnost. Některé děti použili i barvičky pro ztvárnění pocitů, nejčastěji modrá nebo černá pro smutek a růžová či žlutá jako radost. Často se stávalo, že žáci psali, co je zrovna napadlo, ale již nepřemýšleli, kam to zapsali. Můžeme tedy najít, že slyší letadlo v části pojmenované, co dělá a podobně. Některé práce žáků přikládám v příloze 4.

Dále jsme se o příběhu a o jejich empatických mapách krátce hovořili. Děti se snažily konkrétněji popsat, jak se asi Evička cítí, ale diskuze nebyla o mnoho lepší než zápis. Kromě toho, že zdůrazňovaly, že se musí Evička cítit hrozně a smutně, také pojmenovávaly, že to bylo nespravedlivé od paní učitelky i od ostatních dětí, které jí nevěřily.

### ***1. fáze – Plánování lekce 1 (návštěva panenky ve skupině O i P)***

Bude se jednat o první návštěvu panenky ve třídě. Cílem první návštěvy je seznámit panenku s dětmi a zaměřit se na cíl 1, tedy posílit identitu dětí ve vztahu k jejich vlastní identitě, ale i identitě jejich blízkých. Chtěla jsem díky panence otevřít rozhovory o rysech osobnosti. Při sdílení by se měly děti dozvědět něco o sobě navzájem a také o panence, ke které se pomalu budou budovat vztah. Zvolila jsem témata obecná, a to oblíbená hračka, oblíbené zvíře, výhled z tvého pokoje. Tato témata jsem zvolila i kvůli tomu, že se dá odhadnout, jaké odpovědi budou nejčastěji vysloveny ze strany dětí a panenka tak může mít stejné či podobné nápady, což posílí vztah mezi nimi. Cílem je právě to, aby děti zjistily, že Ema je jejich kamarádka, která je jim podobná. Zpočátku mi není jasné, co lze od dětí očekávat. Předpokládám však, že se jim panenka bude líbit. Možná budou více zamlklé. Může se také stát, že kluci se budou posmívat a můžou hru s panenkou zcela odmítnout. Před tím, než vejdu s panenkou do třídy, žáky nejprve na návštěvu připravím. Připomeneme si také pravidla, která děti běžně dodržují v diskusním kruhu. Během návštěvy se pokusím v dětech vyvolat radost, navodit diskuzi tak, aby se na panenku příště opět těšily. Kromě cíle posílit dětem jejich vlastní identitu, si dávám za cíl děti namotivovat a nadchnout pro práci s panenkou. Dalším neméně důležitým cílem je rozvoj kompetence komunikativní.

### ***2. fáze – Realizace lekce 1***

Osm žáků sedí v kruhu na již připravených židlích. Tento typ rozmístění se mi osvědčil z minulých praxí s panenkou. Upozorňuji žáky na pravidla, žáci se sami hlásí a některá z pravidel sami připomínají. Zásadní je pro mě pravidlo, že mluví pouze jeden.

Připomínám však také to, že se nikomu neposmíváme nebo pokud nechtějí, odpovídat nemusí. Vysvětlím žákům, že bych si s nimi ráda zahrála takovou hru, kdy si budeme povídat s kamarádkou Emou. Je podstatné děti upozornit, že: „*Budeme si hrát, jako by byla panenka živá.*“ Přicházím do třídy s panenkou. Žáci jsou velice zvědaví a po sobě se udiveně dívají. Představuji panenku Emu a díky mě Ema krátce hovoří sama o sobě. Chci děti jednotlivě s Emou seznámit, takže stavím panenku před každého z dětí, ty jí říkají své jméno, mohou ji dále podat ruku nebo ji pohladit po vláskách. Všechny děti ruku podávají, pozdraví i se představí. Jedna z dívek se odhodlává panenku i pohladit. Ema si všímá krásného výhledu ze třídy dětí na park. Vypráví o svém výhledu ze svého pokojíčku a ptá se dětí na výhled z jejich dětských pokojů. Každé dítě využije svou možnost vyjádřit se a popisuje, co z okna vidí. Několik dětí odpoví pouze jedním slovem nebo krátkou větou. Ema se tedy dále doptává na různé detaily, například na barvu domu, který stojí naproti nebo na druh stromů, které z okna vidí. Já se snažím děti v jejich odpovědích ujišťovat a ocenit, co říkají. Ema se dále zmiňuje, jaké je její nejoblíbenější zvíře a na stejné se zeptá ostatních dětí. Nejvíce dětí uvedlo psa, stejně jako Ema, čehož si děti všimly. Další téma, které jsem zvolila, byla oblíbená hračka. Děti natěšeně poskočily na židlích a bylo vidět, že se chtějí pochlubit. Znovu často odpovídaly pouze jedním slovem, proto jsem se dětí dále doptávala. Některé děti své hračky Emě i ukazovaly, protože je ten den právě potřebovaly v rámci výuky. Děti se zajímaly, kolik je Emě let a nechodí do školy s nimi. Ujasnila jsem tedy, že Ema chodí do školy v jiném městě. Diskuze trvala něco okolo deseti minut, proto ji pomalu ukončuji. Vysvětluji dětem, že na Emu čeká před školou teta, která ji už odvede zpět do školy, kde Ema byla omluvena z první vyučovací hodiny. Žáky chválím a nabízím možnost, aby se s panenkou rozloučili. Všichni se loučí, podávají ruku a po vlasech jí pohladí již tři děti.

### **3. fáze – Reflexe lekce 1**

Myslím si, že se návštěva napoprvé povedla. Děti panenku přijaly a už na konci hodiny byl vidět posun ve vztahu, který si k ní pomalu děti vytvářely. Tím jsem splnila svůj cíl, žáci se s panenkou ztotožnili a jejich vztah k panence se vyvinul. Žáci byli poslušní, nemusela jsem jako vyučující zasahovat a napomínat je. Je možné, že to bylo způsobeno právě novým způsobem vedení rozhovoru pomocí panenky. Bylo patrné, že se zpočátku někteří trochu styděli a stále se divili, proč komunikují s panenkou. Zdálo se mi, že odpovídali zbytečně stručně, proto jsem se snažila o další doplňující otázky, aby

odpovídali alespoň celou větou. Když se však na video dívám zpětně, myslím, že jsem si mohla dovolit mnohem více takových otázek. Délka diskuze odpovídala pozornosti a zájmu. Podařilo se mi i dobře odlišit role, aby bylo zřejmé, kdy mluvím já Kateřina a kdy panenka Ema. Manipulace s panenkou se mi též dařila. Naslouchala jsem, co mi panenka říká, čímž jsem vzbudila u dětí pozornost. Naslouchání bych příště mohla ještě protáhnout, aby vznikl reálnější čas pro mluvu panenky. Podařilo se mi též splnit to, že každý dostal prostor pro komunikaci. V dnešní lekci byla naplněna kompetence komunikativní. Každý se vyjádřil srozumitelně a jasně. Žáci odpovídali v logickém sledu na mé i panenčiny otázky, obhajovali svůj názor a argumentovali. Dávala jsem dostatek prostoru k přemýšlení. Většinou však odpovídal dotyčný jen na otázky mé či panenky, neprobíhala tak zatím diskuze mezi dětmi. Příště bych měla děti vést i k tomu, aby okomentovaly názory svých spolužáků. Musím však děti pochválit, protože po celou dobu naslouchal jeden druhého. Rozvoj empatie nebylo mým cílem, avšak shledávám empatii i v tom, že pokud se žáci dozvěděli, že Ema má ráda pohlazení po vláskách, respektovali její přání a někteří ji mile pohládili. Myslím, že se na ní příště budou těšit.

### ***1. fáze – Plánování lekce 2 (návštěva panenky ve skupině O i P)***

Další návštěva je stavěna stále na cíl 1. Děti by si měly k panence nejprve vytvořit kladný vztah, aby mohly následovat i další cíle. Věřím, že se na panenku budou těšit. Po přivítání, které proběhne již bez seznamování, se žáků chci zeptat, co si o panence a o tom, co jsme si tu minule povídali, pamatují. Jsem zvědavá, kdo ze žáků si vzpomene, že má Ema ráda pohlazení po vláscích, jakou měla ráda hračku či její oblíbené zvíře. Následně jsem si připravila opět několik otázek. Otázky jsou velmi jednoduché, aby měli všichni možnost se také k tématu vyjádřit. Zaměřila jsem se na oblíbenou činnost, koníček dětí. Protože Ema ráda maluje, rozhodla jsem se dětem jeden výtvar přinést a ukázat, abych dodala panence opravdovost. Díky obrázku se dostávám k další otázce, jaká je oblíbená pohádka dětí. Cílem druhé lekce je stále posílit vztah dětí k panence i dětí mezi sebou. Zároveň bych ráda docílila většímu rozvoji komunikativní kompetence. Budu se snažit klást více doplňujících otázek tak, aby se žáci nehovořili pouze stručně. Očekávám, že vztah dětí k panence se prohloubí. Doufám, že budou děti cítit radost, až se panenkou znovu uvidí.

## **2. fáze – Realizace lekce 2**

Od první chvíle je jasné, že se všichni na panenku opravdu těšili. Už od mého příchodu do školy se vyptávali, zda přijde zase Ema. Když s Emou usedáme na židle, oznamuji dětem, že by bylo hezké se s Emou opět přivítat. Všechny děti podávají ruku panence a mile ji oslovují a zdraví. Děti, které Emu hladí po vlasech, opět přibýlo. Ema děti také přivítá a říká, jak moc se na ně těšila. Ptám se, co si z minulé návštěvy pamatují. Děti ihned správně vyjmenovávají, o čem jsme hovořili. Dokonce vzpomínají, jaká oblíbená zvířata jsme uváděli. Ema vypráví o tom, co ráda dělá. Ráda totiž ve volném čase kreslí nebo maluje. Ptá se i dětí, co rády dělají. Někteří často odpovídají stejně jako Ema, někdo rád hraje fotbal, hokej a další uvádějí hry na počítači či telefonech. U každé odpovědi jsem se pozastavila a Ema se dětí ještě ptala na podrobnosti. Často jsem odpovědi opakovala a oceňovala. Během diskuze si jeden chlapec nebyl jistý pojmem sourozenec, tak jsme si vyjasnili, kdo sourozenec je. Nyní diskutovaly děti již mezi sebou. Navzájem zjistily, že mají dva spolužáci sestru se stejným jménem. Stejně tak se děti rozpovídaly o sportu a hřišti. Ema dnes donesla dětem ukázat svůj výkres, který malovala ve škole. Je to výtvarně ztvárněná pohádka, kterou děti mají za úkol uhodnout. Ema pohádku i vypráví. Jedná se o Šípkovou Růženku, jak děti snadno uhodnou. Ema se dále dětí ptá, jaká je jejich oblíbená pohádka. Objevovaly se odpovědi Červená Karkulka, Doba ledová, Pejsek a kočička. Protože byla dnešní návštěva o něco delší, vidím, že soustředěnost pomalu upadá, a proto se Ema začíná loučit. Ačkoli jsme si opět před příchodem panenky říkali, že jde o hru, děti se dožadují odpovědi, proč Ema nemluví. Vysvětluji tedy dětem, že se Ema stydí s nimi mluvit. Při loučení všichni Emu znovu hladí po vlasech a dokonce jedna z dívek Emu objímá.

## **3. fáze – Reflexe lekce 2**

Druhá návštěva s panenkou byla již o mnoho zdařilejší z hlediska komunikace i vztahu dětí k panence. Děti již nebyly tolik napjaté a hru s panenkou přijaly. Myslím, že jsem zvolila otázky, které děti donutily k mnohem rozsáhlejší komunikaci, Sezení na židlích se mi osvědčilo a nejspíš tento typ ponechám i nadále. Děti klidné a lépe se soustředí. Podařilo se mi lépe naslouchat panence. Z hlediska manipulace s ní se mi také dařilo. Snažila jsem se panenku i několikrát přesadit na mém klíně, aby dobře viděla na všechny děti. Snažila jsem se s panenkou navazovat kontakt a promlouvat k ní, abych jí dodala autentičnost. Chlapec, který seděl vedle mě, se snažil zaslechnout její hlas, a tak padla

otázka, proč panenka nemluví. Vysvětluji, že se jedná pouze o hru. Výkres, který panenka donesla, v dětech vzbudil velký zájem, ocenily, že je Ema šikovná a pěkně maluje. Od minulé návštěvy byly děti mnohem sdílnější. Nejspíš to bylo tím, že se jednalo již o druhou návštěvu s panenkou a tak již věděly, co je čeká a jak taková návštěva probíhá. Komunikativní kompetence se tedy zajisté rozvíjela. Každé dítě se vyjádřilo ke každé z daných otázek a téměř každému jsem já nebo panenka položila ještě několik dalších doplňujících otázek. Proto jsme se také dozvěděli mnohem více podrobností o každém z dětí. Snažila jsem se také upozornit na informace, které měly děti mezi sebou nebo s panenkou společné. Tím jsem docílila toho, aby si děti začaly všimát, kolik toho mají navzájem společného. V několika případech se dokonce mezi dětmi strhla očekávaná diskuze. Bylo milé sledovat reakce mezi dětmi a ne jen dětí, mě a panenky. Zaujala jsem roli koordinátora diskuze. Stále však panoval pořádek, žáci se nijak nepřekřikovali, ale vždy počkali, než ostatní dohovorejí. Proto se dařilo i aktivní naslouchání dětí. Děti mezi sebou navazovaly oční kontakt a přitom vyslechly toho druhého. Každý se přihlásil ke slovu a děti se řídily pravidly diskuze. Stejně tak byla rozvíjena i kompetence sociální a personální, protože se žáci podíleli na příjemné atmosféře v týmu, jednali ohleduplně a s úctou, přispívali k debatě celé skupiny a respektovali výroky ostatních. Do příště bych chtěla docílit ještě větší komunikace a interakce mezi žáky. Chtěla bych přijít s cílem 2, kdy děti seznámím s rozmanitostí na základě jejího aspektu dětského domova. Stejně tak bych již více chtěla rozvíjet empatii a sociální a personální kompetenci.

### ***1. fáze – Plánování lekce 3 (návštěva panenky ve skupině O i P)***

Třetí návštěva panenky by měla odhalit její aspekt. Cílem je tedy seznámit děti s rozmanitostí. Zatím jsem navazovala na společné vlastnosti dětí s panenkou, což vytvořilo již určitý vztah dětí k panence. Následně bych chtěla poukázat na jinakost. Svou otevřeností jde panenka dětem příkladem. Vyjadřuje své emoce, čímž povzbuzuje i děti k tomu, aby je vyjadřovaly. To následně vede k rozvoji empatie. Návštěva by měla začít opět připomenutím minulé hodiny, čímž bychom si měli vzpomenout na oblíbenou pohádku. Následně by panenka vyprávěla o tom, co dělá před spaním a jaké je její oblíbené jídlo. Díky oblíbenému jídlu posílím opět cíl 1, protože se dá předpokládat, jaká jídla budou u dětí oblíbená. Další otázkou bude, co měly děti k večeři včera večer. Nejprve se vyjadřuje panenka, teprve poté vybízí k odpovědi děti. Abych navázala na aspekt panenky, vyslovím: „Ema měla v domově kuřecí řízky s kaší, které jim tety v domově uvařily.“

Toto téma však musím použít velmi citlivě a opatrně, protože ve skupině dětí je jeden chlapec, který žil do 6 let v dětském domově a nyní je v pěstounské péči. Od rodiny vím, že dětství neměl příliš lehké a nevím, jaké budou jeho reakce. Panenka tedy jen oznámí, že tam žije, a je šťastná. Přeci i jen to může vyvolat určité emoce. Nechtěla bych na chlapce nijak poukazovat. Chtěla bych však, už i kvůli chlapci zjistit, zda děti vůbec znají pojem dětský domov. Očekávám však, že všichni význam znát budou a dokážou ho i vysvětlit. Lekce by měla proběhnout jako ostatní dvě předešlé, kde se o sobě dozvídáme něco nového.

## **2. fáze – Realizace lekce 3**

Děti jsou již nachystané v kruhu na, a tak přicházím s Emou do třídy. Ptám se dětí, zda se na Emu těšily, odpovídají jednohlasně, že ano. Tentokrát úvod začíná bez přivítání. Ema vypráví, jak se na děti těšila a zajímá ji, zda si pamatují, jaká byla její oblíbená pohádka. Většina dětí správně odpovídá. Ptám se tedy, zda si pamatují, co Ema minule přinesla ukázat. Vědí, že přinesla ztvárněnou pohádku, ale nedokážou výkres vhodně pojmenovat. Ema vypráví, že jí před spaním teta čte pohádku a ptá se dětí, zda jim také čte někdo pohádky nebo co jiného před spaním dělají. Většina dětí hovoří o tom, jak před spaním sleduje televizi nebo hraje na mobilu hru. Jen jeden chlapec vypráví o tom, jak mu rodiče na dobrou noc čtou pohádku. Další vypráví, že čte pohádky své mladší sestře. Ptám se tedy, zda si vůbec pohádky čtou, odpovídají většinou, že si čtou odpoledne doma po vyučování. Dále Ema vypráví, co jim tety v domově večer uvařily a jaké je její oblíbené jídlo. Ptá se dětí, zda si pamatují, co měly včera k večeři. Děti si náznakům aspektu zatím nevšimly. Vyprávěly, co večer večeřely. Proto jsem dětem dále krátce oznámila, že Ema žije v dětském domově. Slyšela jsem, jak některé dívky šeptají: „Chudinka!“ Ema vypráví, jak tam žije i se svou sestrou Lindou. Děti mají spoustu dotazů na sestru Emy a chtěly by ji taky vidět, proto se ptají, zda je také někdy navštíví. Ptám se tedy, zda vědí, co je to dětský domov. Dětské odpovědi znějí následovně: „Tam žijí děti, co nemají rodiče.“; „Tam jsou děti, když je nechtějí maminky.“; „Tam jsou děti, co se neumí chovat.“ Nyní jsem ujasnila, co to dětský domov je. Jeden chlapec vypráví, že v dětském domově žijí jeho sestřenice. Jedna z dívek téma ukončí tím, že vypráví, jak dala do dětského domova vyřazené hračky, aby si tam s nimi mohly hrát i jiné děti. Ptám se, zda mají na Emu nějaké dotazy. Ptají se, kdy opět Emu uvidí. Následuje loučení, ve kterém ji všechny děti hladí po vlasech a polovina dětí ji dokonce i obejmě.

### ***3. fáze – Reflexe lekce 3***

Děti již metodu berou jako samozřejmost, přesně vědí, co a jak se bude dít. Vyprávějí s nadšením. Navzájem se doplňují. Chtěla bych však docílit i toho, že se budou ptát sami sebe navzájem, pokud je bude něco zajímat. Kompetence komunikativní byla splněna. Každé dítě hojně hovořilo. Své názory i myšlenky vyjadřovaly v logickém sledu a vyjadřovaly se srozumitelně. Zapojovaly se do diskuze. Když někdo s něčím nesouhlasil, přihlásil se a řekl svůj názor. To dokazuje i to, že děti při diskuzi přemýšlí a aktivně naslouchají ostatním. Své názory však všichni navzájem respektovali. Některé dívky dokonce projevily lítost nad panenkou, která žije v dětském domově. To znamená, že byly schopné empatie, dokázaly se vcítit do její kůže a představit si, jaké by to pro ně bylo. Jedna z dívek dokonce neustále hladila Emu po vlasech nebo jí sahala na nohy. Ověřila jsem si, že ne každé dítě ví, co je dětský domov a jaká je příčina umístění dětí do dětských domovů. Proto jsem ráda, že jsem toto uvedla na pravou míru. Třída nejspíš o tom, že jeden z jejich spolužáků žil v dětském domově, neví. Reakce tohoto chlapce mě však zaskočila. Domnívala jsem se, že je jindy natolik sdílný, že i on sám nám vysvětlí, co je dětský domov, avšak mlčel. Bylo vidět, že mu téma není úplně příjemné, zejména po vyslovení jednoho z žáků, že tam umísťují jen děti zlobivé. Díky tomu, že jsem vycítila, že není vhodné nadále otvírat téma dětského domova, jsem se rozhodla další lekci s panenkou věnovat jinému aspektu. Původně jsem totiž chtěla cíl 3 otevřít příběhem panenky, které se někdo posmíval za její aspekt. Po zvážení raději přistoupím s příběhem kamaráda, kterému se stala nepříjemná situace kvůli jeho barvě kůže a odlišné kultuře. Na příští návštěvu s panenkou bych se také měla připravit na dotazy spojené se sestrou Lindou a přinést alespoň její fotografii.

### ***1. fáze – Plánování lekce 4 (doplňující aktivita ve skupině O)***

Než navštívím třídu opět s panenkou, která přinese dětem další příběh, ve kterém s někým nebylo jednáno fěr, navštívím třídu několikrát i s jinými metodami a aktivitami. Děti potřebují pro učení pohyb a vlastní aktivitu spojenou se hrou. Proto aktivity plánuji více v pohybu po třídě. Následující aktivita byla na koberci v kroužku, každý si tak mohl zvolit polohu sobě příjemnou. Jako první jsem zvolila diskuzi nad krátkým komiksem (příloha 5), ve kterém děti budou odhalovat děj a zároveň pocity zúčastněných. Cílem je, aby děti byly schopné popsat pocity, které mohou postavy z komiksu cítit a odhadnout, jak jednotlivé osoby jednaly. Kromě chování a pocitů budeme hovořit také o důsledcích



chování. Komiks jsem zvolila jako průpravnou část pro rozvoj empatie. Vybraný obrázek a otázky spojené s ním jsem převzala z knihy *Jak přežít když nerozumím emocím* od Glassera a Kushnera, 2018. Očekávám, že děj bude pro děti snadné odhalit a popsat, avšak pocity budou nejspíš děti popisovat stručně a jednoduše. Proto mám připravené i další otázky, kterými bych dětem částečně pomohla lépe odpovědět. Jako další úkol bych dětem zadala namalovat, jak se dnes cítí.

## **2. fáze – Realizace lekce 4**

Děti sedí na koberci před interaktivní tabulí a sledují krátký komiks. Zadávám dětem úkol: „Prohlédněme si pořádně komiks a zkusme se krátce zamyslet nad tím, co se v něm odehrává.“ Nechávám dostatek času pro všechny. Jeden z žáků nejprve tvrdí, že jsou na obrázku dvě kamarádky, kdy jedna pozvala druhou k sobě domů, ale nakonec na ní křičela, ať jí neleze do pokoje. Zjistila jsem pak, že chlapec nerozumí pořadí obrázků v komiksu. Proto jsme si vysvětlili správné pořadí obrázků. Ptala jsem se tedy i na názor ostatních dětí. Shodly se, že se jedná o dvě sestry, přičemž jedna mladší si chtěla hrát a ta druhá jí vynadala, ale pak si to rozmyslela a pozvala ji dál. Proto porovnáváme obě varianty a rozhodujeme se, která je nejspíš pravděpodobnější. Děti tvrdí, že to budou sestry. Ptám se dětí, co si myslí starší sestra. Děti vymýšlí, že možná žárlí na mladší sestru. Také ihned tvrdí, že na mladší sourozence se nemá křičet. Proto dětem vysvětluji, že si možná starší sestra chce ochránit své soukromí. Ptám se tedy dětí, zda mají mladšího sourozence doma a zda se jim nestalo něco podobného. Mnoho dětí zvedá ruce. Jeden z žáků vypráví, že ho také sestra rozčiluje, když si chce s něčím sám hrát a ona ho ruší. Tak si vysvětlujeme, že něco podobného se mohlo stát i na obrázku. Ostatní si také vzpomínají na situace, ve kterých je mladší sourozenec vyrušuje nebo zlobí. Ptám se tedy, co cítí starší sestra na obrázku. Děti odpovídají bolest a vztek. Dále promýšlí, co cítí mladší sestra. Děti odhalují, že cítí smutek, který se projevuje pláčem. Dále rozebíráme, proč nejspíš starší sestra nakonec přehodnotila své chování a sestru nakonec pozvala do pokoje. Odpovědi zněly různě, například, že nechtěla být zlá, a tak se omluvila a vynahradila jí to. Děti se shodly, že na konci to dobře dopadlo a jsou obě spokojené. Ptám se však, jak by to vypadalo, kdyby komiks skončil hned u prvního obrázku a starší sestra si to bývala nerozmyslela. Děti tvrdily, že by to dopadlo špatně, protože mladší sestra by se cítila smutně a starší by si ani neuvědomovala, co udělala. Vymyslely, že by mladší mohla jít za rodiči a ti by dali

starší sestře trest. Dále dětem zadávám, aby namalovali sebe, jak se dnes cítí. Děti ihned napadá, že mohou také použít různé barvy k vyjádření svých pocitů.

### **3. fáze – Reflexe lekce 4**

Překvapilo mě, že některé děti asi nevěděly, jak číst takový komiks a jak se v komiksu řadí obrázky. Proto nejprve někdo tvrdil, že se jedná o dívku, která k sobě pozvala kamarádku. Nakonec jsme si vše ujasnili a děti správně odhadly děj komiksu i pocity, které obě dívky mohly cítit. Podařilo se mi tedy, aby se děti zkusily vcítit do situace jak z pohledu mladší i starší sestry. Dokonce se podařilo, aby si téměř každý vzpomněl na situaci, ve které si také nechtěl hrát se svým sourozencem. Děti se vyjadřovaly srozumitelně, pocity pojmenovávaly jednoduše, ale správně. Děti vyslechly názor druhého, ten respektovaly, popřípadě jen informovaly, že s jeho názorem nesouhlasí. Vyjadřovaly své myšlenky tak, aby je ostatní pochopili, takže někdy žáci vyjadřovali stejnou myšlenku různými způsoby. V případě, že někdo něčemu nerozuměl, zeptal se a dotyčný ochotně odpověděl. V lekci docházelo k rozvoji kompetence komunikativní a též došlo i k rozvoji prosociálního chování. I naslouchání zde probíhalo, protože se žáci nepřekřikovali a vždy mluvil jen jeden a ostatní ho poslouchali. Děti dokonce vymýšlely řešení dané situace. Promýšlely také důsledky takového jednání. Proto docházelo z menší části i k rozvoji kompetence k řešení problému. Děti se také pokusily vyjádřit mimicky, jak by se nejspíš obě sestry cítily, kdyby komiks skončil prvním obrázkem. Když se zamýšlely nad situací v komiksu, je možné, že to ovlivní i jejich způsob chování vůči svým sourozencům. Příště bych se chtěla věnovat více poznáním a pojmenováním jednotlivých emocí, abych dětem rozšířila slovní zásobu v této oblasti. Už jsme se s dětmi snažili projevovat empatii pomocí videa, nyní komiksem, do budoucna bych chtěla dětem přečíst příběh s nespravedlivou situací. Tím bych vystřídalala různé možnosti smyslového vnímání, které děti využívají.

### **1. fáze – Plánování lekce 5 (doplňující aktivita ve skupině O)**

Další návštěvu jsem si připravila s cílem rozvoje rozpoznání a pojmenování různých pocitů a emocí. Emoce je nyní třeba umět správně pojmenovat, tím se rozšíří slovní zásoba. Děti díky těmto pojmům dokážou lépe vystihnout, co přesně cítí, a tím také v budoucnu budou schopny se do někoho lépe vcítit. K seznámení pocitů chci použít karty s názvem *Emoce – Obrázkové karty pro porozumění emocím a rozvoj sociálních dovedností* od nakladatelství Pasparta. Součástí balíčku karet je 10 karet, na kterých jsou vyjádřené emoce pomocí výrazů. Základní emoce – radost, hněv, strach a smutek - jsou

vyjádřeny ve dvou podobách, a to například na jedné straně tichá radost a bezpečí a na straně druhé nesmírná radost a štěstí. K tomu je v balíčku dalších 20 karet, na nichž jsou zobrazeny situace z každodenního života dětí, které jsou spojeny s pocitovými reakcemi. Příručka ke kartám přiložená nabízí různé varianty využití. Rozhodla jsem se karty použít v kruhu na koberci tak, aby si žáci nejprve prohlédli karty a rozpoznávali či popisovali deset základních emocí. Poté žáci budou přiřazovat situační karty dle toho, jak se zobrazené osoby nejspíš cítí. Děti budou popisovat, co osoby dělají, vnímají a jak se cítí. Při tom bude docházet k diskuzi, protože každý může situaci vnímat trochu jinak. Jsem zvědavá, jak moc se žáci budou shodovat. Budu se snažit o příjemnou atmosféru, a o to, aby si žáci navzájem naslouchali. Otázky, kterými chci podpořit diskuzi, budou znít následovně: Co se na obrázku děje? Jak se cítí zúčastnění lidé? Jak by ses cítil v podobné situaci ty? Jak mohu reagovat v takové situaci? Koho můžeme požádat o pomoc? Cítí se v této situaci všichni stejně? Pokud mi zbude v hodině čas, chtěla bych využít metodu živého obrazu, ve kterém by každý znázornil ostatním jednu emoci pomocí gest a mimiky, kterou by ostatní hádali.

## ***2. fáze – Realizace lekce 5***

Sedíme s dětmi v kruhu na koberci. Dětem oznamuji, jak bude hodina probíhat. Předkládám před děti vždy jednu kartu se znázorněnou emocií, vyžaduji po nich, aby mi popsaly, co karta znázorňuje. Děti popisují, jaké emoce obrázek vyjadřuje. Každý určitý pocit popisují pak různými způsoby. Například u radosti děti říkají vesele, radostně, šťastně, pěkně, skvěle, usmívá se, je rád. Snaží se dokonce samy vymýšlet situace, kdy se tak cítí nebo důvody, proč se tak cítí. Mluvím o tom, podle čeho děti pocit poznaly. U vzteku si děti všimaly i gest, například zaťatých pěstí. Dále sledovaly i barvy použité na pozadí karet v kontextu s emocií. Všimaly si, že červená je u vzteku nebo žlutá zase u radosti. U emoce vyjadřující strach jsem dětem musela napovědět, protože si sice všimly toho, že se emotikon na obrázku klepe, ale spojily si výraz spíše se zimou než se strachem. Žáci se překřikují, jsou hluční, musím jim připomínat pravidla. U smutku děti napadlo, že ji mohli vyhodit z domu, přičemž vyjádřily lítost. U smutku si říkáme i protiklady. Hledáme rozdíly mezi dvěma stejnými pocity a vyhledáváme pocit intenzivnější. U pocitu znechucení si děti výraz ve tváři potřebovaly vyzkoušet. Dále si každý tahá jednu kartu se zobrazenou situací, popisuje, co je na obrázku a přiřazuje k emoci. Sama vytahuji první kartu, aby žáci měli lepší představu, co po nich vyžaduji. Záleží mi na tom, aby každý si

svou kartu přiřadil, kam chce. Každý totiž situaci může cítit trochu jinak. Poté si však řekneme, zda s tím souhlasíme, nebo bychom kartu přiřadili jinam. Přiřadíme všechny situační karty k jednotlivým kartám vyobrazující emoce (příloha 6). Dostáváme se u jedné z karet i k pojmu šikana, kterou si vysvětlujeme a hledáme řešení, jak se zachovat v případě, že bychom se stali obětí nebo jen pozorovatelem. U karet, kde se vyskytuje více osob, si říkáme, jak stejnou situaci může vnímat odlišně jeden i druhý. Na závěr si každý vylosuje jednu z karet a pomocí dramatizace živého obrazu ostatním předvádí emoci, kterou mají poznat. Přepis celého průběhu lekce 5 přikládám v příloze 10.

### ***3. fáze – Reflexe lekce 5***

Tentokrát se mi zdály děti hlučnější, než kdykoli předtím. Způsobeno to bylo především tím, že následující hodinu je čekala školní akce, na kterou se moc těšily. Musela jsem tedy několikrát během lekce zasahovat a připomínat pravidla. Byla jsem jinak mile překvapená, protože žáci emoce skvěle popisovali. Měli již představu, co je pocit a jak ho srozumitelně popsat. U každé karty zmínili nejméně pět způsobů, o jaký pocit se jedná. Dokázali skvěle odhadnout, co může být příčina takového pocitu. Sami od sebe vymýšleli návrhy situací, ve kterých se tak může někdo cítit. Všimla jsem se toho, že žáci při odhadování pocitů na kartách jdou po přímočarých důkazech. Například u karty zobrazující strach, děti díky modrému podkladu karty a přikrčeným klepajícím se kolenům panáčka se domnívaly, že je mu zima. Emoce jim tedy napovídají především takové jednoduché obrázky na kartách. Všimají si barev, postoje panáčka či jeho výrazu v obličeji. Dostali jsme se i k problému šikany ve školách, kterou popsali a navrhovali různá řešení či pomoci obětem. K takovému chování se jasně stavili negativně. Říkali své názory a postoje, které argumentovali. Rozšiřovali si navzájem slovní zásobu v oblasti emocí. Při přiřazování situačních karet ke kartám emocí docházelo k diskuzi, při které však byli navzájem ohleduplní a tolerantní. Odlišné názory respektovali, doptávali se při nedorozumění a citlivě oznamovali, že to vidí jinak. Díky tomu se plnil můj cíl, tedy rozvoj kompetence komunikativní i k řešení problému. Naslouchání dnes nedodržovali tak, jak bych si představovala. Vše však bylo způsobené jejich neklidem. Dnešní hodina probíhala vsedě na koberci, což mělo také možná za důsledek jejich nesoustředěnost. Jeden z chlapců, který je jindy komunikativní a sdílný, byl dnes hodně tichý, avšak nechtěla jsem ho do komunikace příliš nutit. Na konci se mi svěřil, že ho bolela hlava. Děti si hodně všimaly rozdílů pohlaví u emotikonů na obrázcích. Byla jsem ráda i za jejich všímavost

vůči použití barev na kartách. Karty děti, dle mého názoru, hodně zaujaly, těšily se, až na ně přijde řada a budou moci kartu přiřadit. Proto i napovídaly svým spolužákům, což jedné z dívek vadilo a ostatní za to napomínala, chtěla, aby se každý rozhodl sám podle sebe. Když jsme hovořili o strachu, sama jsem se přiznala, čeho se bojím, abych děti podpořila, že je to pocit, který má určitě v dané situaci každý. Nejprve totiž většina kluků tvrdila, že se ničeho nebojí. Musím si příště všimat, jak a co pojmenovávám, protože děti jsou pak hodně ovlivněny mnou. To se potvrdilo, když jsem u smutku vyjádřeného dvěma variantami zmínila, že jeden je smutný, jakoby už neměl naději, že je bezradný. Toho využil chlapec u jednoho obrázku, když říkal, že chlapec na obrázku je hodně smutný, protože je někdo z jeho rodiny v nemocnici, ale že má ještě naději, že nezemře. Příště budu muset hned na začátku znovu jasně stanovit pravidla a vrátím se nejspíše k sezení na židlích. Protože práce s kartami děti bavila, využila bych je i příště zase jiným způsobem.

### ***1. fáze – Plánování lekce 6 (doplňující aktivita ve skupině O)***

Při další lekci jsem se rozhodla využít opět stejných obrázků z karet, které jsme používali v minulé hodině. S těmito obrázky jsme se již totiž dobře seznámili a vyjasnili si, co přesně znamenají a jakou emoci představují. Vytvořila jsem tedy pomocí obrázků hodiny emocí (převzato z Pfeffer, 2003). Hodiny chci využít hned na začátku k tomu, aby si žáci uvědomili své emoce a dokázali je sdělit ostatním. Každý ze žáků nastaví své hodiny emocí tak, jak se právě cítí, a popíše důvod svých pocitů. Dále jsem obrázky využila k vytvoření kostky emocí (inspirováno z Pfeffer, 2003). Cílem kostky je prohloubit téma emocí a spojit je s vlastní zkušeností dětí. Dítě tedy hodí kostkou, rozpoznává emoci a vypráví o nějakém zážitku, jenž souvisí s danou emoci. Pokud si někdo nevzpomene, může házet znovu, nebo mu mohou pomoci ostatní. Byla bych ráda, kdybychom ke každé emoci přiřadili alespoň jednu situaci ze života dětí. Předpokládám, že dětem nebude tato aktivita dělat problém, protože jsme si o situacích povídali pomocí karet v minulé návštěvě. Na konci hodiny bych chtěla děti vyfotografovat tak, aby každý vyjádřil šest základních emocí (vztek, smutek, radost, překvapení, znechucení, strach) pomocí mimiky. Z fotografií vytvořím koláž, kterou žákům vystavím ve třídě na nástěnce pod názvem „*Takhle vyjadřujeme své emoce.*“ Hodiny emocí a kostku emocí, kterou jsem si pro tuto příležitost vyrobila, přikládám v příloze 7.

## **2. fáze – Realizace lekce 6**

Sedíme na polštářcích v kruhu. Zadávám dětem, aby si dnes promyslely, jak se dnes cítí a proč. Své emoce znázorníme pomocí hodin emocí. Hodiny mají dvě ručičky, protože můžeme mít smíšené emoce. Žáky hned na začátku upozorňuji, že vždy mluví jen jeden a ostatní poslouchají. Většina dětí se cítí spokojeně nebo šťastně, protože se těší na nějakou odpolední událost, nebo mají radost z našeho setkání. Smutek znázorňují jednou z ručiček dva žáci, jeden, protože včera prohrál jeho tým ve fotbale a druhý, protože jsem s sebou nepřinesla Emu. Pocity popisují i já. Dále dětem vysvětluji další aktivitu s kostkou emocí. Šťastí děti pociťují ze situace, kdy je navštívila kamarád/ka, když jdou na svůj oblíbený kroužek nebo z vánočních dárků. Strach popisují při sledování nějakého filmu nebo ze situace, když byly děti menší a bály se stínů nebo když děti spaly u svých kamarádů v neznámém prostředí bez rodičů. Údiv popisuje jeden ze žáků, když dostal nový mobil za své vysvědčení. Vztek děti vyjadřovaly tehdy, kdy na ně někdo z kamarádů byl zlý nebo za porušení slibu svých rodičů. Smutek popisovaly tehdy, když šel někdo z rodiny do nemocnice. Znechucení popisovaly tehdy, kdy si musely vzít nějaký lék nebo sníst jídlo, které jim nechutná. Na závěr děti vyjadřovaly různé emoce pomocí mimiky. Děti díky tomu poznávají svoje vyjadřování emocí i vyjadřování emocí ostatních dětí.

## **3. fáze – Reflexe lekce 6**

Děti díky připomenutým pravidlům dnes byly mnohem klidnější a nemusela jsem je napomínat. Byly schopné vyjádřit srozumitelně své emoce a své tvrzení argumentovat. Všechny děti využily obou ručiček, aby své smíšené emoce vyjádřily. Kostka emocí děti bavila, dokonce si každý hodil kostkou třikrát. Nejprve se mi zdálo, že situace, které popisovaly, jsou dost primitivní. Vyjadřovaly totiž situace, které je napadaly jako první. Myslím si, že se tolik nesnažily si vzpomenout, kdy byly opravdu šťastné nebo se cítily jinak. Stejně tak nejprve jejich popisované situace byly z nedávné minulosti, nejčastěji šlo o přítomnost či den předešlý. Ve druhém kole se však více zamýšlely nad tím, co říkají. Dostali jsme se nakonec k pěkným odpovědím. Proběhla i interakce mezi žáky, které se navzájem doplňovali, snažili se pomáhat, když si někdo nemohl vzpomenout. Žáci se skvěle poslouchali. Bylo vidět, že již máme vytvořené příjemné a bezpečné klima, ve kterém si můžeme diskutovat. Myslím si, že cíl prohloubení znalostí o emocích a situacích s nimi spojenými byl splněn. Zároveň se rozvíjela komunikativní kompetence a kompetence sociální a personální.

### **1. fáze – Plánování lekce 7 (doplňující aktivita ve skupině O)**

Myslím si, že s emocemi jsme již pracovali dostatečně a základní emoce umíme rozpoznat i popsat. Jak jsem avizovala v již předešlých lekcích, snažím se o rozvoj empatie z různých hledisek. Žáci se již pokoušeli vcítit se do pocitů ostatních pomocí videa a komiksu. Proto dnes se budeme vžívat do pocitů druhých za pomoci čteného příběhu a fotografií. Připravila jsem pro žáky příběh přímo ze školy. Je o chlapci, kterému se ve škole spolužáci smáli za to, že neumí číst, avšak on dost dobře neviděl na písmena, protože špatně viděl a potřeboval by brýle. Od žáků bych chtěla, aby se do této situace vžili, popsali jeho pocity a snažili se nalézt řešení, jak se měl on sám, jeho spolužáci i vyučující správně zachovat. Dále jsem připravila různé fotografie znázorňující různé situace dětí, ze kterých můžeme díky mimice a gestům vyčíst jejich emoce. Na obrázcích jsou děti různého věku, pohlaví i barvy pleti. Cílem aktivity je zjistit, do jaké míry jsou žáci schopni se vcítit do osob na obrázcích, jejichž životy mohou dětem připadat odlišné od těch jejich. Aktivitou s fotografiemi jsem se inspirovala v knize *Jak víme, že to funguje?*, kterou vydal Vzdělávací program Varianty (pod záštitou organizace Člověk v tísni). Celou strukturu aktivity jsem však musela přizpůsobit mým možnostem a žákovským potřebám. Cílem lekce je tedy rozvoj kompetence komunikativní, sociální a personální a k řešení problému.

### **2. fáze – Realizace lekce 7**

Předkládám před děti fotografie. Děti si ihned všimnou dítěte z Vietnamu a smějí se. Ihned takové chování odsuzují a vysvětlují, že každý je jiný, každý může pocházet z jiné země, každý má nějakou barvu pleti. Povídáme si o důležitosti výrazů v obličeji, kterých je zapotřebí se všimnout právě proto, abychom rozpoznali pocity druhých lidí. Vysvětlujeme si také slovo empatie a kladu důraz na to, proč je empatie podstatná pro vztahy mezi lidmi. Empatii dětem vysvětluji také kvůli empatické reakci a jejím částem, které bychom se měli učit projevovat. Děti říkají, že by byly rády, kdyby jim někdo pomohl, a stejně tak chtějí ony pomoci ostatním. U jednotlivých fotografií si vyprávíme, co se na obrázku stalo, jaké pocity osoby cítí, podle čeho jsme to poznali a jak bychom jim mohli v takové situaci pomoci. Popisují dětem, co znamená „různý úhel pohledu.“ Vysvětlujeme si, že každý může stejnou situaci pocítit jinak. Uvádím dětem příklady, a to při pohledu na minci, můžeme vidět dvě strany této mince, každý uvidí něco jiného, a přesto se oba dívají na stejnou. Také při pohledu na kousek dortu, může někdo vidět tvar obdélníka, pokud se dívá z boku, ale jiný vidí trojúhelník, pokud se dívá shora. Jako situaci uvádím pro chlapce

příklad z fotbalu. Jedni budou cítit smutek, pokud prohrají, druzí se zase budou radovat, protože vyhráli, a přeci jenom se jednalo o stejný zápas. Proto musíme být obezřetní a vědět, že stejnou situaci může někdo cítit odlišně než já. Dále dětem čtu příběh ze školy:

*„Daniel měl potíže se čtením. Vždycky se cítil hrozně trapně, když ho učitel ve škole požádal, aby četl nahlas. Zadržoval se, četl slova špatně nebo je nedokázal přečíst vůbec. Připadal si jako úplný hlupák. Ostatní děti ze třídy se mu posmívaly a on se pak za sebe styděl a bylo mu smutno.“*

Ptám se dětí, jak se Daniel cítil a proč. Děti správně odpovídají, že se cítil hrozně, děsně, špatně, smutně, protože se mu ostatní smáli, což nebylo správné. Mluvili jsme se také o tom, co mohl udělat ve svém případě. Děti říkaly, že se měl svěřit doma rodičům nebo paní učitelce či ředitelce. Poté jsem dětem příběh dočetla.

*„Daniel začal mít pocit, že vůbec nechce chodit do školy. Táta s mámou se ho zeptali, co se děje, a on jim nakonec přiznal, že se cítí opravdu jako hlupák, když po něm učitelé chtějí, aby četl nahlas před třídou. Vysvětlil, že písmena má rozostřená a pořádně je nevidí.*

*Rodiče ho vzali k očnímu lékaři a ten zjistil, že Daniel má špatný zrak, a proto vidí rozmazaně. Není divu, že Daniel nedokázal číst nahlas, vždyť ta slova na stránce neviděl! A tak doktor předepsal Danielovi brýle. Danielova učitelka chtěla jeho spolužákům pomoci, aby porozuměli tomu, co Daniel v takové situaci cítí a co si myslí. Našla nějaké rozmazané čtecí materiály. Rozdala je třídě a požádala děti, aby je přečetly nahlas, Chodila přitom po třídě. Každý z Danielových spolužáků se pokusil ty rozmazané stránky přečíst, a žádný to nedokázal. Potom se učitelka zeptala dětí, jaký to byl pocit, snažit se luštit rozmazané stránky.*

*A pak dětem vysvětlila, že právě tohle se děje lidem, kteří špatně vidí. Dodala, že musíme být opatrní, než se začneme někomu posmívat nebo ho škádlit, protože obvykle bývá velmi dobrý důvod k tomu, proč mají lidé potíže s určitými věcmi, jako je třeba čtení“* (Glasser, Kushner, 2018, s. 73-74).

Hovořili jsme o brýlích a očních vadách, které existují. Zkoušeli jsme si popsat, jak lidé s brýlemi vidí. Dva chlapci ze třídy brýle nosí, tak ostatním vyprávěli, jak špatně viděli



a co dělali a jak taková prohlídka u očního lékaře probíhá. Sama jsem žákům vyprávěla, jaký problém mám se čtením já. Sama totiž brýle používám.

### **3. fáze – Reflexe lekce 7**

Děti všechny obrázky odhadly, pokusily se vymyslet příběh, popsaly, co se asi stalo, a jak se osoby cítí. Popisování emocí a odhadování, co se mohlo stát, jde dětem skvěle. Hovoří již přirozeně a rozvítě. Příběhy vyprávějí chronologicky a logicky. Děti se navzájem pozorně poslouchaly. Myslím, že se celkem snažím dětem také naslouchat a pokládat další doplňující otázky. Žádné výroky dětí neodmítám, popřípadě doplním svůj názor, který však děti neberou jako definitivní, ale jako další možný návrh rovnocenný těm jejich. Během prohlížení obrázků jsme přešli k tématu posmívání se ostatním a snažili jsme se najít několik řešení takové situace. Jeden žák navrhoval, že by se oběti zastal a řekl by ostatním, že se chovají špatně, situaci by popsal někomu dospělému, oběť by utišil, objal, pohladil nebo se snažil ji rozesmát. I přesto, že žáci posmívání na jednom z obrázků označili jako nepřijatelné, při předložení obrázků hned v úvodu si žáci všimli obrázku vietnamské rodiny a také měli tendenci se posmívat. Příběh Daniela děti zaujal, pečlivě poslouchaly, jak příběh čtu. Navrhovaly dobré řešení, jak by měl Daniel reagovat. Dnes jsme všichni nejvíce rozvíjeli kompetenci k řešení problému, ale samozřejmě i kompetenci komunikativní a sociální a personální. Díky obrázkům i příběhu jsem opět rozvíjela i dětskou empatii.

### **1. fáze – Plánování lekce 8 (návštěva panenky ve skupině O i P)**

Protože jsem nyní probrala se žáky emoce a jejich projevy v chování i jejich důsledky a protože ve třídě vzniklo i bezpečné klima společně s tím, že jsou žáci schopni větší komunikace a interakce, domnívám se, že by bylo nejlepší přijít opět s panenkou Emou. Nyní by panenka přinesla příběh svého kamaráda, ve kterém s ním nebylo zacházeno úplně spravedlivě a hezky. Proto se zaměřím na cíl 3, který v metodě Persona Dolls umožňuje podnítit kritické myšlení o předsudcích a diskriminaci. Příběh by měla správně vyprávět panenka sama o sobě, avšak příběh s aspektem dětského domova jsem vyloučila kvůli jednomu ze žáků. Nechci totiž, aby se v příběhu s něčím ztotožnil. Stejně tak nechci narážet na příběh romské rodiny, protože se ve třídě nachází jeden romský chlapec. Během lekce 7 jsem si všimla náznaku posměchu vietnamské rodině na obrázku. Příběh, který přináší panenka, má za úkol rozvíjet chápání spravedlnosti a toho, co není fér. Proto jsem se rozhodla navrhnout příběh o šestiletém chlapci Kimovi, kterému se ve škole smáli právě

kvůli jeho původu a barvě pleti. Kromě příběhu Kima a obrázků jeho rodiny, dětem chci ukázat na obrázku i Lindu, sestru Emy. Používám fotografii dívky, ne panenky. Očekávám, že se budou děti ptát, proč není její sestra také panenka.

## **2. fáze - Realizace lekce 8**

Protože Ema přišla po delší době, přivítání probíhá podáním ruky nebo objetím. Jeden chlapec dal Emě dokonce pusu, Ema mu poděkuje a ocení jeho chování k ní. Ema se děti ptá, co děti dělaly během doby, kdy je neviděla. Děti se rozpovídají o různých zážitcích, ale také o minulých návštěvách bez panenky. Nejraději vzpomínají na kostku emocí. Dále se ptám, o čem jsme si povídali naposledy při návštěvě Emy, co jsme se o ní dozvěděli nového. Některé děti si nevzpomínají, proto dětem připomínám, že jsme hovořili o oblíbeném jídle. Ema připomíná dětem, že se ptaly na její sestru, která s ní žije v dětském domově. Děti si vzpomínají i na její jméno. Ukazují tedy dětem fotografii Lindy. Linda se dětem moc líbí a sledují podobnost obou sester. Chlapec se dokonce vyptává, kde je fotografie pořízena. Ema vypráví dětem, že se jim chce svěřit s jedním příběhem. Děti zvážní, poslouchají, ani nedutají. Ema vypráví, že má kamaráda, který chodí s ní do stejné školy. Je stejně starý, ale nechodí s ní do třídy, jelikož v její škole je více prvních tříd. Potkávají se tedy jen na společných kroužcích. Kamarád se jmenuje Kim. Děti okamžitě vytuší podle jeho jména, že se jedná o cizince, nejspíše o Vietnamce. Ukazují dětem jeho fotografii a fotografii celé jeho rodiny. Představují křestním jménem každého z jeho rodiny. Vyptávají se, jak dlouho Kim a jeho rodina žije v České republice. Ema dále vypráví dětem, že se Kimovi stala taková nepříjemná situace, když nastoupil do 1. třídy. Děti odhadují, že se mu někdo určitě posmíval a jednalo se o šikanu. Uhodly. Vyprávím tedy, že si s ním nikdo ze třídy nechtěl hrát, odstrkovali ho od sebe a posmívali se mu, za jeho šikmé oči, žluto barvu pleti a zaměstnání jeho rodičů. Kimovi to dost ubližovalo, byl smutný, plakal a do školy nechtěl chodit. Dříve, než jsem dokončila příběh, žáci začali vymýšlet řešení situace. Připomínají, že nebylo správné se k němu takhle zachovat. Necháпали děti za to, že se mu posmívaly. Popisují situaci jako slovní šikanu. Popisují také pocity Kima, cítil se podle nich smutně, špatně, nechtěně. Navrhovali mnoho způsobů řešení takové situace. Zajít za paní ředitelkou nebo paní učitelkou, která by dětem domluvila a situaci vysvětlila. Dále navrhovali, že zbytek třídy se mohl Kima zastat a těm ostatním vše také vysvětlit. Ptám se, zda bylo správné se Kimovi smát za jeho vzhled a původ, děti automaticky odpovídají, že ne, protože jsme každý jiný. V kruhu si tedy

vzájemně všímáme, jaké máme oči, jaká je jejich barva, zkoumáme pleť či vlasy. Poukazují také na různou velikost nosu, úst, očí. Někdo se lépe opaluje, někdo má více pih. Podle dětí by mohl Kim taky zajít za svými rodiči, kterým by se se svou situací ve škole svěřil. Ema tedy vypráví, jak to vyřešil Kim. Ten to právě oznámil svým rodičům a společně zašli za paní učitelkou. Ta si s žáky povídala o Vietnamu, o jejich způsobu života, kultuře a vyjasnila dětem všechny potřebné informace. Nakonec se děti Kimovi omluvily a staly se dobrými kamarády. Dále dětem předkládám otázku, zda může mít smích i jinou povahu než zábavnou a pozitivní. Žáci vymýšlí různé způsoby legrace, ale na rozdíl mezi pozitivním či negativním smíchem nenacházejí. Musím jim tedy prozradit, že je rozdíl mezi „smát se s někým“ a „smát se někomu“ a to v dětech vyvolá spoustu nápadů, kdy může smích být i negativní. S loučením Emy zdůrazňuji, že Ema se s dětmi cítí dobře a bezpečně, proto se jim svěřila a chtěla znát jejich názor.

Protože všechny minulé lekce s Emou probíhaly víceméně stejně v obou skupinách O i P, popisovala jsem zde vždy jen skupinu O. Na tomto místě bych se však chtěla pozastavit a jen v krátkosti popsat velký rozdíl v průběhu stejné návštěvy Emy s příběhem Kima ve skupině P. Úvod a vzpomínání na minulou návštěvu probíhalo stejným způsobem. Rozdílu jsem si začala všimnout tehdy, kdy jsem vyslovila jméno Kim v příběhu panenky. Oproti skupině O, která ihned začala diskutovat nad tím, že se nejspíš jedná o cizince, se skupina P ničeho nevšimla. Stejně tomu bylo tehdy, kdy jsem vyslovila, že Ema se chce svěřit s nepříjemnou situací, která se Kimovi stala. Ve skupině O žáci ihned odhadovali, že se mu někdo bude posmívat za jeho původ a že půjde o šikanu. Ve skupině P nikdo nereagoval a všichni jen pasivně poslouchali, co budu vyprávět. Když jsem jim příběh Kima dovyprávěla, všichni mlčeli a čekali, na co se budu ptát. Teprve tehdy vyprávěli, že by na místě Kima zašli za rodiči nebo učitelkou. Do diskuze se však zapojili pouze dva členové, ostatní jen souhlasně pokyvovali. Na jiné řešení nikdo nepřišel. Když jsem se ptala, jak se Kim mohl cítit, děti odpověděly jen „smutně.“ Jiné pocity nevyjádřily. Jiným způsobem Kimovi emoce nepopsaly.

To dokazuje, že díky většímu počtu návštěv ve skupině O se děti přestaly bát vyjadřovat své názory, ačkoli se na ně zatím nikdo neptá. Mnohem lépe předvíдалy, co bude předmětem příběhu. Reagovaly na sebe, probíhala chtěná interakce a diskuze mezi všemi členy skupiny. Střídaly se, navzájem se poslouchaly a respektovaly. Děti se hlásily o slovo, vyjadřovaly více způsoby stejnou myšlenku, měly více nápadů, navrhovaly více

variant řešení. Vzniklo tam mnohem bezpečnější klima, ve kterém nikdo neměl strach obhájit si svůj názor. To je pro mě důkaz, že díky dalším návštěvám mimo metodu Persona Dolls, ostatní metody a aktivity mnou připravené, rozvíjely slovní zásobu i kompetenci komunikativní. Zároveň děti ze skupiny O byly schopné lépe se vcítit do pocitů Kima, tudíž jsem díky aktivitám u dětí rozvíjela i empatii.

### **3. fáze – Reflexe lekce 8**

Při poslední zde zmíněné návštěvě s panenkou bylo mým cílem zjistit, jaké mají děti postoje, jak reagují na nějakou „nefér“ situaci, a jak schopné jsou dělat rozhodnutí a řešit problémy. Zároveň mě zajímalo, jak by se zachovaly, kdyby byla situace skutečná, zda by se za oběť postavily a zastaly se jí stejně tak, jak vyprávěly panence. Jedna z dívek se ptala Emy, proč nosí stále to samé oblečení, to znamená, že si děti všimaly jejího vzhledu a zajímaly se o ni. Při každé návštěvě bez panenky se děti se zájmem ptaly, zda přivádím s sebou i Emu a byly zklamané, když má odpověď byla negativní. Znamená to, že děti si k panence vytvořily kladný vztah a poslední návštěva s panenkou mě utvrdila i v tom, že jsou děti schopné se panence svěřit a mluvit s ní bezprostředně a spontánně. Překvapilo mě, jak skupina O s bystrostí odhalila, jaký příběh bude panenka vyprávět. V porovnání se skupinou P byla první skupina mnohem komunikativnější, lépe spolupracovala, naslouchala si, měla spoustu dobrých nápadů a řešení pro Kima. Členové skupiny O uměli mnohem výstižněji vyjádřit, jak by se ke Kimovi zachovali oni, dokázali porovnat, jaké chování bylo spravedlivé a jaké ne. Byla tedy rozvíjena opět komunikativní kompetence a na příběhu Kima byl zřejmý i rozvoj kompetence sociální a personální, zejména pak schopnost empatie. Viděla jsem náhle smysl všech návštěv.

### **1. fáze – Plánování lekce 9 (skupina O i P)**

Na začátku lekce bych s dětmi opět připomenula, jaké pozitivní a negativní emoce prožíváme. Chtěla bych, aby si děti uvědomily, že každý pocit je spojený s určitým místem lidského těla. Proto se u jednotlivých základních emocí chci dětí zeptat, kde se objevuje signál dané emoce. Vznikne nám tak mapa emocí zakreslená do obrysu lidské postavy. Poslední lekce vše shrnuje, a to díky hodnotovému vzdělávání. Pokud totiž jsme se do této doby seznamovali s pocity, rozpoznávali jednotlivé projevy chování emocí a snažili se vcítit do pocitů ostatních, nyní přichází na řadu poslední krok, a to snaha pomoci druhým. Proto jsem také pro poslední lekci zvolila třináctou lekci ve druhé učebnici *My jsme svět* s názvem *Myslet na druhé*. Tato lekce se jmenuje *Jak ostatní rozesmát* a jejím cílem je

udělat druhé šťastnými. Postupovat budu podle jednotlivých symbolů u úkolů označujících, jak pracovat. Lekci z učebnice přikládám v příloze 3.

## **2. fáze – Realizace lekce 9**

Jako první jsem s dětmi začala tvořit mapu emocí. U radosti chlapec vyprávěl, že včera vyhrál jeho tým fotbalové utkání a tu pozitivní energii a radost cítil po celém těle, ale jinak děti označovaly jako místo signálu ústa. U smutku označovaly zejména oblast obličeje, ústa a oči. Strach je prý signalizován také celým tělem, protože je úzkostný člověk většinou přikrčený. Jinak jmenovaly končetiny, ramena a samozřejmě obličej. Vztek se vyznačovaly ústy, staženým obočím, svrštělým čelem a výrazem očí. Také ale v zaťatých pěstích a možná se objevuje i dupání nohou. Stud poznáme podle zčervenání v obličeji, nesmělých úst i na končetinách, které jsou také stažené hodně u sebe. Někdo prý může pociťovat i bolest břicha. Pocit znechucení je pak nejvýraznější v oblasti úst a rukou, ale také v oblasti břicha. Díky takovému rozhovoru nám vznikla krásná mapa pocitů (příloha 9). Nejprve se žáci samostatně zamýšleli nad dvěma obrázky. Popisují, jaké pocity z nich mají. Většina k veselému obličejí zapisovala vesele, šťastně, dobře a ke smutnému obličejí především smutně, nešťastně, nevesele. Někteří nepochopili, že mají popisovat své pocity při pohledu na obrázek, ale popisovali pocity lidí na obrázku. Poté si své napsané odpovědi sdíleli ve dvojici. Dalším úkolem byla práce s textem ve skupině. Jednalo se o pět krátkých příběhů, které si žáci četli a přemýšleli nad tím, jak by mohli lidem z příběhu pomoci, aby se cítili lépe. Žáky jsem rozdělila na dvě skupiny po osmi. Jednu skupinu tvořili všichni členové ze skupiny O a druhou skupinu žáci ze skupiny P. Příběhy vypovídaly o unavené paní učitelce, mlsném kamarádovi, nemocném spolužákovi, o chlapci, kterému se mu vysypala aktovka, nebo o nové spolužačce, která přišla první den do nové školy. Žáci své nápady sdíleli nejprve ve skupině, poté všichni společně. Protože se jednalo o 2. třídu, četla jsem znovu jednotlivé krátké příběhy a ptala se obou skupin, jaké řešení ve skupině navrhli a pro které se rozhodli. Všichni si vzájemně naslouchali. Nevybírali jsme pouze jedno správné řešení, jelikož zazněly i další návrhy. Paní učitelce chtěli pomoci s úklidem třídy nebo rozdáním sešitů. Nemocnému spolužákovi chtěli donést domácí úkoly a vysvětlit mu nové učivo, které probírali ve škole nebo mu dokonce s úkolem pomoci. Také je napadalo, že by spolužákovi mohli donést ovoce nebo čaj. O sladkosti, které má rád kamarád, by se samozřejmě podělili, a dokonce by se podělili i s ostatními spolužáky. Pomohli by chlapci, který upadl a rozsypal si obsah aktovky na zem, Navrhovali, že by mu podali pomocnou

ruku, aby vstal a učebnice by mu pomohli naskládat zpět do aktovky. Nakonec by si k nové dívce ve škole posadili, představili by ji ostatním a kamarádili by se s ní, aby se cítila spokojeně. Odpovědi a nápadů bylo opravdu hodně. Dále měly děti za úkol přemýšlet o tom, jak můžou někoho, kdo je smutný, rozveselit nebo mu udělat radost. Žáci do svých pracovních listů samostatně zapisovali. Objevovaly se odpovědi jako například: rozesměju ho, pohladím ho, obejmů ho, obdaruji ho dárkem, usměju se na něj, obleču se jako šašek, řeknu vtip, přivedu ho na jiné myšlenky, blízkému bych dal i pusů. Na závěr jsme si společně přečetli říkanku, řekli si, že se budeme snažit udělat každý den alespoň jeden skutek, kterým bychom udělali někomu druhému radost a hodinu jsme ukončili. Výsledky dětí v učebnici *My jsme svět 2* z této lekce hodnotového vzdělávání přikládám v příloze 11.

### **3. fáze – Reflexe lekce 9**

Mile mě překvapila tvorba mapy pocitů. Vydařila se a žáci se aktivně zapojovali. Svě názory dokázali skvěle argumentovat a ihned si vzpomínali i na situace, kdy se tak cítili. Následující hodina hodnotového vzdělávání byla pro mě samotnou úplně novou zkušeností. Hodnotové vzdělávání jsem zkoušela se žáky v praxi poprvé. Myslím si, že se hodina vydařila. Postup jsem zachovala tak, jak se doporučuje v učebnicích. Nechávala jsem dostatek prostoru a času všem žákům a kladla další podnětné otázky. První samostatná aktivita byla pro žáky celkem náročná. Nevěděli, jak se písemně vyjádřit. Často zvedali ruce a ptali se, že nechápou, co mají psát. Když jsem se jich ale tázala, odpovědět dokázali. Říkali, že na ně působí i nálada ostatních kolem nich a samozřejmě kolem sebe chtějí vidět samé radostné tváře. Avšak do pracovních listů jim dělalo problém toto popsat. Práce ve skupinách naopak žákům nedělala žádný problém. Pracovali svědomitě a otevřeně diskutovali nad danými příběhy. Sledovala jsem, jak se jejich diskuze vyvíjí. Všechny jejich nápady byly milé. Žádná z odpovědí nebyla negativní. Během diskuze ve skupině byl v místnosti jen mírný pracovní hluk, který odpovídal činnosti. Žáci se hlásili o své slovo, respektovali se a vzájemně si naslouchali. Díky nápadům, jak pomoci jiným osobám, se v dětech projevovala i schopnost empatie. U příběhu s dívkou, která přišla poprvé do nové školy, okamžitě diskutovali nad tím, jak by se asi musela cítit odtrženě, kdyby se s ní nikdo nechtěl kamarádit. Jeden z chlapců vzpomínal, jak on sám přestoupil na zdejší školu. Svěřil se, že měl strach, ale nakonec vše dobře dopadlo a do kolektivu dětí se dobře zařadil. Společná diskuze nad příběhy shrnovala všechny zmíněné nápady. Děti měly zájem vyslovit vše, o čem se ve skupině hovořilo. O to lépe se dětem dařilo vyplnit

samostatně další cvičení z pracovního listu. Psaly o maličkostech, jako je objetí či pohlázení, které druhého rozveselí. Bylo vidět, že se soustředí i při mém čtení básně. Poté pokyvovaly, že se budou snažit udělat každý den něco, čím by někomu jinému udělaly radost.

### ***Empatická mapa – výstupní (skupiny O i P)***

Závěrem celého výzkumu předkládám dětem obou skupin empatickou mapu rozdělenou do čtyř částí, stejnou dostávaly na úplném počátku mých návštěv. Rozhodovala jsem se, zda dám dětem shlédnout na interaktivní tabuli zcela nový příběh, nebo se podívají na příběh stejný jako na začátku. Nakonec jsem se rozhodla pro druhou variantu a to *Příběh Evičky a předsudky v nás*<sup>6</sup>. Bylo to proto, že děti sice už příběh jednou shlédly, ale nyní se mohou po všech mých návštěvách o situaci lépe vyjádřit. Příběh Evičky již děti znaly a tak jsem chtěla díky mapě také porovnat, zda jsou schopné s větší citlivostí ohodnotit situaci, která se Evičce stala, ještě lépe popsat pocity, které nejspíš prožívá. Jednalo se mi především o porovnání komentářů všech dětí. Také předpokládám, když s mapou již jednou pracovaly, budou se v ní nyní mnohem lépe orientovat a nebudou mít problém, kam co zapisovat.

Po pečlivé analýze jsem došla k závěru, že děti byly schopné se vyjádřit i několika způsoby. Popisovaly, jak se Evička cítila a mnohem více se všímaly závěrečné části videa. Tam je totiž znázorněna bouřka a blesky, což v dětech vyvolávalo pocity vzteku a zlosti. Dokázaly lépe popsat, že se jednalo o nespravedlivou situaci, kde se k Evičce nezachovali správně. Kromě toho, ve vstupních mapách děti uváděly jen, že se Evička cítí nejprve vesele, pak smutně, že ve výstupních mapách se objevovala slova jako: nespravedlnost, cítí smutek, zlost, je naštvaná, cítila se „pláčivě,“ lítost, strach, vztek, vztekla.

Dále si všímám toho, že děti se nyní v mapě více zaměřují přímo na pocity Evičky. V první mapě se v oblasti, co Evička slyší, se objevovaly odpovědi jako: letadlo, ptáčky, bouřku. Jedná se tedy o zvuky, které slyší po cestě do školky. Nyní děti zapisovaly již celé věty, které slyší Evička od kamarádů nebo od paní učitelky. Například: Evička už sem nepatří. Ničeho si nevážíš. Nemůžu se s tebou kamarádit. Paní učitelka se zlobí. Bouřku již pojaly jako symbol, proto popisovaly, že má Evička strach nebo vztek. Stejně tak dokázaly napsat, co Evička dělá, říká. V prvních se tyto odpovědi neobjevovaly nebo děti

---

<sup>6</sup> Dostupné z: <http://www.hlasydeti.cz/media/>

popisovaly, že to neudělala a pláče. Ve výstupní mapě doplňovaly věty: Už to ve školce nemám ráda. Já jsem medvídko nerozbila. Nikdo si se mnou nechce hrát. Šla na oběd a chtěla si sednout vedle kamaráda. Neudělala jsem to. Pláče, brečí, utíká. Vstupní i výstupní empatické mapy, a tedy i vývoj jednotlivých dětí z hlediska vyjadřování a empatie příkládám v příloze 4.

### **3.2.2. Analýza interview s paní učitelkou X**

V rámci výzkumu jsem se rozhodla také pro rozhovor s třídní učitelkou X. Uskutečnil se po skončení všech mých návštěv. Zde bych se chtěla věnovat interpretaci jednotlivých odpovědí paní učitelky na mé otázky.

Paní učitelka hodnotí metodu Persona Dolls velmi kladně, je mile překvapena, jak panenku žáci přijali, jelikož se toho zpočátku dost obávala. Důvodem jejích obav byl větší počet chlapců ve třídě. Avšak chlapci hru přijali skvěle a spolupracovali. Dokonce popisuje, jak se někteří snažili zaslechnout hlas panenky. Jako výhodu uvádí paní učitelka i to, že panenka pochází z dětského domova. Chlapec ve třídě žijící nyní již v pěstounské péči se totiž nejprve během lekce k tomuto tématu nevyjadřoval vůbec, ale nakonec se poté sám k tématu náhodně vrátil, připomněl původ panenky a ostatním dětem sám vysvětlil, co je dětský domov, jak žil a jaké on měl kamarády. Na otázku, zda paní učitelka ve třídě musí řešit nějaké výchovné či sociální problémy, odpovídá, že nikoli. Je to prý dáno dobrým rodinným prostředím dětí a přátelskými vztahy mezi dětmi. Když jsem se zeptala, zda sleduje změny v chování dětí během doby, kterou děti navštěvují s jednotlivými lekcemi, odpovídá, že se zajisté zkvalitnila jejich schopnost navzájem se poslouchat a respektovat. Také si prý navzájem během přestávek i v hodinách více pomáhají. Avšak uvádí také situaci, kterou nedávno společně s dětmi řešila. Chlapci se nepohodli během hry. Chtěli jednoho chlapce vyloučit ze hry a přestat se s ním nato úplně bavit. Paní učitelka se o všem dozvěděla v ranním kruhu, kde mimo jiné mají děti možnost vyjádřit se k tomu, co se jim na chování druhých nelíbí. Ostatní ihned navrhovali řešení, chlapci si vše navzájem vysvětlili a byli opět všichni kamarádi. Kladně zhodnotila i aktivity a činnosti, které jsem používala při návštěvě panenky. Dodává, že vidí mezi oběma skupinami výzkumu zřejmý rozdíl v rozvoji kompetence komunikační. Dále se také domnívá, že byly vhodně zvolené metody a formy práce, které se střídaly, a tím se mohlo zapojit více žáků. Obměna činností také napomohla i dětem s poruchou pozornosti. Paní učitelka by další práci s panenkou i jinými metodami rozvíjející empatii také ráda zapojila do své výuky



a nejvíce by takovou práci zařadila do třídnických hodin nebo do ranního kruhu na začátku týdne, ale i tehdy, kdyby nastal nějaký složitý problém. Na otázku, zda se mi podařilo prohloubit vztah dětí s panenkou, paní učitelka odpovídá rovněž kladně. Všímal si v průběhu jednotlivých návštěv, jak se děti s panenkou loučí. Zpočátku ostýchavě panence podávaly pouze ruku, poté pak už panenku hladily po vláscích a objímaly ji. Během posledních návštěv dokonce jeden z chlapců dal panence pusu na tvář. Prý bylo během návštěv dodrženo i bezpečné klima, což také přispělo k lepší spolupráci dětí. Ptala jsem se také paní učitelky, zda se domnívá, že děti odpovídaly pravdivě, bez ohledu na to, že jsou ve škole. Paní učitelka si myslí, že děti odpovídaly upřímně, jelikož je to také dané jejich věkem. Na poslední moji otázku, zda má pro mě paní učitelka nějaká doporučení či rady, paní učitelka dodává, že by panenku chtěla použít při jiné příležitosti než pouze v době vyučování. Napadlo ji panenku vzít s sebou na školu v přírodě nebo na školní výlet, panenka by se také mohla zúčastnit projektového dne nebo jiné školní akce. Dále paní učitelka uvedla, že by panenka mohla mít více chlapeckých vlastností, mít bratra nebo se věnovat fotbalu, pokud by se ve třídě vyskytlo právě více chlapců. Možná by bylo vhodné k práci pak využít panenku-chlapce. Přepis rozhovoru s paní učitelkou X dokládám v příloze 9.

### **3.2.3. Analýza učebnic Hodnotového vzdělávání z hlediska rozmanitosti a hodnot**

Celá metoda Persona Dolls chce u dětí zamezit předsudkům, které vznikají nedostatkem informací. Vede k tomu, aby se u žáků neprojevovala diskriminace či rasismus. Myslím si, že stejný cíl má i hodnotové vzdělávání. Sestra Cyril také ve své praxi neodlišovala děti podle sociálního, fyzického či náboženského pohledu. Chtěla, aby měli možnost vzdělání všichni bez rozdílu. V učebnicích se proto objevují jevy, jako je chudoba, různé barvy pleti i různá fyzická omezení. Výrazná jsou tato témata v učebnici číslo 1 v lekci s názvem *Svět kolem nás*, která rozvíjí citlivost a všímavost k potřebám druhých.

V metodě Persona Dolls je odlišnost vítána a jakékoli učitelovo snažení během práce s panenkou směřuje právě k tomu, že všichni máme stejná práva. Proto panenka otevírá ta témata, při kterých děti mají šanci objevit nespravedlnost nebo diskriminaci. Výběrem aspektu panenky nebo jednotlivých příběhů, které panenka do třídy přináší, učitel dětem postupně nabízí pohled na různé odlišnosti, ať už je to právě barva pleti, rodný jazyk, chudoba, fyzické či mentální poruchy. Jedním z dalších možných témat je i rodina.

Existuje mnoho forem rodiny, se kterou se žáci mohou ve třídě setkat. O tom hovoří i moje panenka Ema, která žije v dětském domově se svou sestrou a se svými rodiči nemá možnost se setkávat.

Konečně se nyní dostávám k odlišnosti hodnotového vzdělávání, protože je na první pohled jasné, že s tímto tématem učebnice *My jsme svět* vůbec nepracují. Příkladem je hned třetí kapitola učebnice číslo 1 s názvem *Soužití s druhými lidmi*, která se zabývá tématem rodiny. Vyplnit zde jednotlivé členy rodiny mají možnost pouze ty děti, které pochází z klasické rodiny. Pokud by s učebnicí pracovalo dítě z dětského domova, z daných údajů nemá možnost výběru. Učebnice pouze nabízí jedno prázdné místo, kam by toto dítě mohlo zapsat například vychovatelku. Oproti ostatním dětem je v nevýhodě a může pro něj být tato situace nepříjemná. I další cvičení této lekce poukazuje na obrázcích činnosti typické pro matku (vaření, žehlení,..). Automaticky předpokládá, že součástí rodiny jsou rodiče. I v dalších lekcích se hojně objevuje matka, otec nebo rodiče, které však ne každý má.

Metoda Persona Dolls je citlivá také k tématu genderu. Přímo v knize (Felcmanová a kol., 2015) se zmiňuje, aby si učitelé dávali pozor na stereotypy, které u dětí od útlého věku podporuje i dětská literatura. Maminky vždy vaří, otcové opravují auta, dívky mají vždy rády panenky a kluci naopak autíčka. Stejně jako s tématem rodiny, tak i s tématem genderu učebnice *My jsme svět* moc dobře nepracuje. V šesté lekci první učebnice se nachází písnička, ve které se stereotypně zpívá o úklidu dívčích panenek a knih a chlapeckých autíček a pistolí.

Právě nalezené odlišnosti obou metod však nabízejí možnost efektivního obohacení mezi oběma metodami. Díky tomu, že metoda Persona Dolls klade větší důraz na diverzitu lidí kolem nás a na její toleranci a hodnotové vzdělávání zase klade větší důraz na vnitřní duchovní přesvědčení a na možnost přispění k rozkvětu přírody kolem nás, je vhodné obě metody kombinovat, propojovat tak, aby se navzájem doplňovaly.

#### 4. Diskuze

Výzkumnou část jsem realizovala za pomoci akčního výzkumu podle čtyřfázového cyklu McNiffa, tedy plánování, realizace, reflexe a nové plánování. Ve fázi realizace jsem interpretovala průběh jednotlivých lekcí, které jsem natáčela na video, abych mohla průběh lépe analyzovat. Do výzkumné části jsem dále zařadila interview s třídní paní učitelkou třídy, kterou jsem v rámci výzkumu navštěvovala. Také popisuji analýzu učebnic *My jsme svět* z hlediska rozmanitosti a hodnot, kterou vytvořila sestra Cyril Mooney jako podporu pro hodnotové vzdělávání.

Na základě výzkumného problému a cílů výzkumu byly vytyčeny výzkumné otázky. První výzkumná otázka se věnovala tomu, jakým způsobem lze metoda Persona Dolls obohatit o další metody rozvíjející empatii u žáků mladšího školního věku. Během výzkumu jsem se snažila střídát různé metody výuky i výukové formy. Metoda Persona Dolls probíhá totiž téměř stejným způsobem. Panenka přichází a vypráví příběh dětem. Následuje diskuze v kruhu. Jedná se tedy o metodu slovní, rozhovor a vyprávění. Zvolila jsem metody názorně-demonstrační, ve kterých jsem s dětmi pracovala s obrazovým materiálem, videem, fotografiemi. Děti tvořily empatické mapy, mapy emocí. Dále používám metody aktivizující, do kterých řadím aktivity s emocemi – kostka emocí, hodiny emocí. Zařadila jsem také komplexní metodu v rámci vícehodinového hodnotového vzdělávání a práci s učebnicí *My jsme svět 2*. Volila jsem také i jinou formu výuky než společnou. Aktivity probíhaly jako skupinová výuka nebo individuální práce. Žáci se soustředili během všech návštěv po celou dobu. Probíhala interakce mezi žáky i mezi žáky a mnou. Žáci aktivně pracovali, s nadšením vyprávěli a srozumitelně odpovídali na kladené otázky. Díky odpovědím a jiným výsledným produktům je zřejmé, že se u žáků prohlubovala schopnost empatie.

Druhá výzkumná otázka směřovala k tomu, jakým způsobem lze díky vybraným metodám rozvíjet komunikativní kompetenci a empatii u žáků mladšího školního věku. Volila jsem tedy kromě metody Persona Dolls i další aktivity a metody jako například hodnotové vzdělávání. Výzkum prokázal, že kompetence komunikativní je rozvíjena při každé návštěvě, kterou jsem realizovala. Právě na tuto kompetenci s ohledem na další oblasti metoda cílí. Kladla jsem žákům otevřené otázky s důrazem na rozvoj kritického a logického myšlení. Velký důraz jsem kladla i na to, aby se všechny děti měly možnost vyjádřit a probíhala mezi dětmi interakce. Důležitá byla také schopnost naslouchání,

vzájemná tolerance a spolupráce. V 9. lekci skupina O prokazovala lepší výsledky z hlediska komunikace. To dokazuje, že doplněný systém návštěv byl efektivní. Emoce dokázali vyjádřit více způsoby než skupina P, slovní zásoba byla rozvinutější. Přicházeli na více možností řešení situace. Z hlediska rozvoje empatie jsem se snažila především o rozpoznání vlastních emocí, jejich příčin a důsledků. Na základě poznání vlastních emocí jsem kladla důraz na porozumění pocitů druhých lidí a potřebu vcítit se, popřípadě právě i umět druhým pomáhat. Díky všem lekcím v rámci akčního výzkumu jsem se snažila tyto schopnosti rozvíjet. Na závěr se dokázali přesně vcítit do pocitů chlapce Kima, jehož příběh vyprávěla panenka. Nacházeli vhodná řešení dané situace a stavěli se proti nevhodnému chování. Okamžitě navrhovali možnosti, jak zabránit takovému chování nebo jak se Kima zastat. Empatické mapy pak ukázaly, že žáci se díky metodě Persona Dolls i dalším metodám dokázali lépe vyjádřit z hlediska pocitů a myšlenek, které cítila Evička ve svém příběhu. Ve výstupních empatických mapách žáci přímo popisovali pocity, ale i příčiny jejich emocí. Zaměřovali se také více na výraz tváře a na symboly, které ve videu poukazují na prožívané pocity a které ve vstupních empatických mapách považovali za pouhý předmět nebo stav.

Ke třetí výzkumné otázce, která vyhledává oblasti a možnosti propojení metody Persona Dolls a hodnotového vzdělávání, se vztahuje především analýza učebnic *My jsme svět*. K podobnostem obou metod z hlediska cílů a teoretických východisek jsem se vyjádřila za pomoci odborné literatury již v teoretické části mé diplomové práce. Avšak v praktické části se zabývám porovnáním z hlediska rozvíjených postojů a hodnot, které metody umožňují rozvíjet. Obě metody mají mnoho společného, zaměřují se na rozvoj dětské osobnosti a zrovnoprávnění všech. Snažím se především vyhledávat rozdíly z pohledu rozmanitostí světa a tolerance odlišností. Metoda Persona Doll totiž klade důraz na toleranci rozmanitosti ve světě. Metoda pracuje se všemi náznaky stereotypů či predsudků. Naopak hodnotové vzdělávání vychází z náboženství, tedy klade důraz především na vnitřní svobodu a klid. Sestra Cyril hájí především rovnost všech. Snaží se o to, aby všichni dostali stejnou šanci na lepší život. Také usiluje o to, aby si děti uvědomovaly vlastní duchovní rozsah. Avšak v hodnotovém vzdělávání se objevují některé stereotypy. Právě z tohoto pohledu nacházím rozdíly mezi oběma metodami. Tyto rozdíly však umožňují propojení obou metod tak, aby se navzájem obohacovaly a doplňovaly. V rámci výzkumu jsem metodu Persona Dolls obohatila o další metody

práce, ale rovněž jsem jednu návštěvu věnovala hodnotovému vzdělávání, které navazovalo na témata probíraná v předešlých lekcích. Zdá se mi tento způsob střídání metod a jejich kombinace jako efektivní způsob.

Rozvoj postojů a hodnot je dlouhodobý proces, takže v této oblasti zůstává možnost dalších výzkumů. Jelikož jsem navštěvovala třídu pouze půl roku, nejsou změny veliké. Pokud by však působení bylo dlouhodobější, například i několik let, změny by mohly být více pozorovatelné. Další výzkum by mohl navrhopat jiné, širší doplnění metod, obohacující metodu Persona Dolls. Další možnosti zkoumání mohou být v oblasti dotazníkového šetření, které by bylo zaměřené na postoje a hierarchii hodnot dětí mladšího školního věku.

## 5. Závěr

Cílem mé diplomové práce bylo seznámit čtenáře s metodami Persona Dolls a hodnotovým vzděláváním sestry Cyril Mooney, které rozvíjejí klíčové kompetence, oblasti průřezových témat, ale také postoje a hodnoty u žáků.

V teoretické části jsem se věnovala kurikulární reformě, popisu kurikulárních dokumentů, zejména pak Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Velká část teoretické části je věnována charakteristice metody Persona Dolls z hlediska teoretických východisek, způsobu práce s ní, ale i zasazení do kontextu vzdělávacích dokumentů, především v oblasti klíčových kompetencí. Dále jsem se věnovala popisu hodnot a emocí, čímž jsem se dostala také k druhé metodě, kterou jsem charakterizovala, a to hodnotové vzdělávání.

Výzkumná část díky akčnímu výzkumu podle cyklu McNiffa sledovala rozvoj komunikativní kompetence s důrazem na rozvoj empatie a emocí u žáků mladšího školního věku. Zachycuje průběh jednotlivých lekcí, ve kterých jsem používala metodu Persona Dolls. Tu jsem dále obohatila o hodnotové vzdělávání a o další metody.

Zachycuji tedy, zda můj doplněný systém návštěv byl efektivní. Výzkum ukázal, že v každé lekci dochází k rozvoji komunikativní kompetence. Dále také prokázal, že žáci se dokázali lépe vyjádřit z hlediska emocí prožívaných jinou osobou.

Uvědomila jsem si, jak je rozvoj empatie v základním vzdělávání opomíjený, avšak velmi podstatný. Empatii považuji za důležitou schopnost nejen ve škole, ale v průběhu celého života. Aby však mohlo ve třídě zavládnout příjemné a bezpečné klima, je třeba, aby se děti navzájem respektovaly, naslouchaly si a vzájemně si pomáhaly. Právě proto bych se tomuto tématu chtěla i nadále věnovat. Chtěla bych, aby práce s panenkou byla součástí mé práce ve třídě. Nejspíš bych návštěvy zařazovala jednou za měsíc během třídnické hodiny. Nedílnou součástí mého působení by bylo rozhodně předávání hodnot a rozvíjení empatie. Metodu Persona Dolls i hodnotové vzdělávání bych chtěla využívat i v rámci mé budoucí praxe učitelky. Ráda bych nacházela další možné metody, které se taktéž zaměřují na rozvoj prosociálního chování dětí a nacházela tak i další způsoby, jak tyto metody efektivně propojit.

## Odborná literatura

AZUN, Serap, Ute ENBLIN, Barbara HENKYS a Petr WAGNER. *Mit Kindern ins Gespräch kommen: Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung mit Persona Dolls – Das Praxisheft*. Berlin: Fachstelle KINDERWELTEN für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung, 2009, ISBN 9783000314483.

BELZ, Horst. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. ISBN 8071784796.

HUČÍNOVÁ, Lucie, JEŘÁBEK, Jaroslav, KRČKOVÁ, Stanislava, LISNEROVÁ, Romana a TUPÝ, Jan. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 9788087000076.

BILBAO, Álvaro. *Dětský mozek vysvětlený rodičům*. Bratislava: NOXI, 2018. ISBN 9788081114762.

BOWLES, Marilyn. *The Little Book of Persona Dolls*. Husbands Bosworth: Featherstone Education Ltd., 2004. ISBN 978-1-9041-87868.

BROWN, Babette. *Combating Discrimination: Persona Dolls in Action*. Stoke-on-Trent: Trentham Books, 2001. ISBN 1858562392.

DERMAN-SPARKS, Louise. & the Anti-Bias Curricul, Task Force. *Anti-Bias Curriculum: Tools for Empowering Young Children*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 1989. ISBN 0-935989-20-X.

DVOŘÁKOVÁ, Jana. *Morální usuzování: vliv hodnot, osobnosti a morální identity*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 9788021047518.

EYRE, Linda a Richard M. EYRE. *Jak naučit děti hodnotám*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2013. ISBN 9788026203995.

FELCMANOVÁ, Alena. *Persona dolls: panenky s osobností : jak rozvíjet prosociální postoje dětí*. Přeložil Klára JANSOVÁ. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., Vzdělávací program Varianty, 2015. ISBN 9788087456620.

FELCMANOVÁ, Alena a Jana RANDA. *Objevování. Sbírka inspirací z přístupu anti-bias*. Brno: Asociace středoškolských klubů České republiky, 2014. ISBN 978-80-88043-09-6.

GAVORA, Peter. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1996. ISBN 808593115x.

GLASSER, Judith M. a Jill Menkes KUSHNER. *Jak přežít, když nerozumím emocím: pomocník k rozvíjení empatie*. Praha: Portál, 2018. ISBN 9788026213093.

GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. Vyd. 2., (V nakl. Metafora 1.). Přeložil Markéta BÍLKOVÁ. V Praze: Metafora, 2011. ISBN 9788073593346.

HEJLOVÁ, Helena. *Nahlížení do světa dětí*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 9788072906406.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 9788073676285.

CHELLADURAI, C. a Freda SOANS, MOONEY, Cyril, ed. *My jsme svět*. Ilustroval Timur ALOEV, přeložil Jakub VINKLÁREK. Vinařice: Cyril Mooney Education, 2017. ISBN 9788090695313.

KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 2. vyd. Kroměříž: Spirála, 2006. ISBN 8090187374.

KREJČOVÁ, Věra a Jana KARGEROVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2011. Step by step (Portál). ISBN 978-80-7367-906-4.

MAŇÁK, Josef, Tomáš JANÍK a Vlastimil ŠVEC. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 9788073151751.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 8073150395.



PFEFFER, Simone. *Rozvíjíme emoce dětí: praktická příručka pro mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 8071787647.

POLÁČKOVÁ ŠOLCOVÁ, Iva. *Emoce: regulace a vývoj v průběhu života : funkce a zákonitosti emocí, sociální a kulurní souvislosti, měření emocí*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 9788024751283.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 9788073875022.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 9788026204039.

SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2004. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 807178964x.

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 9788073677787.

SOBOLOVÁ, Šárka. *Diplomová práce - Hodnotové vzdělávání prostřednictvím metody Persona Dolls*. Praha: PedF UK, 2018.

SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 8071789429.

VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál, 2008. ISBN 9788073673864.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 9788024621531.

VZDĚLÁVACÍ PROGRAM VARIANTY (Organizace Člověk v tísni). *Jak víme, že to funguje? Jak zjišťovat postoje a postojevé změny u žáků ve výuce*. Praha: Vzdělávací program Varianty, 2015. ISBN 978-80-87456-73-6

WHITNEY, Trisha. *Kids Like US: Using Persona Dolls in the Classroom*. Redleaf Press, 1999. ISBN 1-884834-65-5.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024741000.

## Elektronické zdroje

JANDEJSKOVÁ, Linda. *Hodnotové vzdělávání (e-mailová korespondence)*. Message to: [linjandejskova@gmail.com](mailto:linjandejskova@gmail.com). 28. 3. 2019 [cit. 2019-04-01].

MAŇÁK, Josef. *Kurikulum a hodnoty*[online]. Praha: Pedagogická orientace, 2007. ISSN 1805-9511 [cit. 2019-02-13]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1052/843>

NEZVALOVÁ, Danuše. *Akční výzkum ve škole*. [online] Praha: Pedagogika. 2003. ISSN 2336-2189. [cit. 2019-02-15] Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1942&lang=cs>

Příběh Evičky a předsudky v nás. In: *Hlasy dětí* [online]. [cit. 2019-03-02]. Dostupné z: <http://www.hlasydeti.cz/media/>

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*[online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2019-01-30]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

*Škola Cyril Mooney* [online]. 2019 [cit. 2019-01-30]. Dostupné z: <http://www.skolacyril.org/hodnotove-vzdelavani/co-je-hv/>

*Škola Cyril Mooney* [online]. 2019 [cit. 2019-01-30]. Dostupné z: <http://www.skolacyril.org/hodnotove-vzdelavani/sestra-cyril/>

*Škola Cyril Mooney* [online]. 2019 [cit. 2019-01-30]. Dostupné z: <http://www.skolacyril.org/seminare/pro-zs/>

*Tvé místo vedle mě* [Sit beside me] [film]. Režie Audun NEDRELID, Linda JANDEJSKOVÁ. Indie, Česká republika, Norsko, USA, 2012 [online]. [cit. 2019-02-24]. Dostupné z: <https://vimeo.com/53594877>

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1 – Tabulka *Jak to mají děti v naší skupině*

Příloha č. 2 – Biografie panenky Emy

Příloha č. 3 – Lekce 4 z učebnice *My jsme svět 2*

Příloha č. 4 – Empatické mapy žáků (vstupní i výstupní)

Příloha č. 5 – Komiks

Příloha č. 6 – Obrázkové karty pro porozumění emocím a rozvoj sociálních dovedností – přiřazení karet

Příloha č. 7 – Kostka emocí a hodiny emocí

Příloha č. 8 – Lidská mapa emocí z lekce 9

Příloha č. 9 – Přepis rozhovoru s paní učitelkou X

Příloha č. 10 – Přepis videa z lekce 5

Příloha č. 11 – Ukázka odpovědí v učebnici *My jsme svět 2* během lekce 9

## **Seznam obrázků v textu**

Obr. 1 - Systém kurikulárních dokumentů

Obr. 2 - Směřování k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků

Obr. 3 – Tabulka technik do Hodnotového vzdělávání